





**DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA  
EN MÉXICO, ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA:  
DISTINTOS CASOS DE UN MISMO PROBLEMA**

---

Desigualdad social y educativa en México, España y América Latina : distintos casos de un mismo problema / Jorge A. Lera Mejía, Roberto F. Ochoa García, J. Ignacio Rivas Flores .—Ciudad de México : Colofón ; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2018.

223 páginas ; 17 x 23 centímetros.

I. Igualdad en la educación -- México 2. Educación – Aspectos sociales – México I. Lera Mejía, Jorge A., coord.

II. Ochoa García, Roberto F., coord. III. Rivas Flores, J. Ignacio, coord.

LC:

DEWEY:

---

Consejo de Publicaciones UAT

Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso. Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149

Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • [www.uat.edu.mx](http://www.uat.edu.mx) • [consejopublicacionesuat@outlook.com](mailto:consejopublicacionesuat@outlook.com)

ISBN: 978-607-8626-14-4



**Fomento Editorial** Una edición del Departamento de Fomento Editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

D. R. © 2018 Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro. C.P. 87000, Edificio Administrativo, Planta baja, CU Victoria. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT

Colofón

Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII, C.P. 01460, Ciudad de México.

[www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com](http://www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com)

ISBN: 978-607-8622-77-1

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Tiraje: 300 ejemplares

Publicación financiada con recurso PFCE 2017

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito del Consejo de Publicaciones UAT.

Este libro se vio privilegiado con el aval y recomendación del doctor Ramón Rivera Espinosa, profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chapingo, México y la doctora Mercedes Jiménez García, profesora investigadora de la Universidad de Cádiz, España.

**Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibida por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del segundo semestre 2017, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fueron positivos.**

**DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA  
EN MÉXICO, ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA:  
DISTINTOS CASOS DE UN MISMO PROBLEMA**

JORGE A. LERA MEJÍA  
ROBERTO F. OCHOA GARCÍA  
J. IGNACIO RIVAS FLORES

COORDINADORES



Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma  
de Tamaulipas

**Dra. Lourdes Arizpe Slogher**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dr. Amalio Blanco**

Universidad Autónoma de Madrid. España

**Dra. Rosalba Casas Guerrero**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dr. Francisco Díaz Bretones**

Universidad de Granada. España

**Dr. Rolando Díaz Loving**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dr. Manuel Fernández Ríos**

Universidad Autónoma de Madrid. España

**Dr. Manuel Fernández Navarro**

Universidad Autónoma Metropolitana. México

**Dra. Juana Juárez Romero**

Universidad Autónoma Metropolitana. México

**Dr. Manuel Marín Sánchez**

Universidad de Sevilla. España

**Dr. Cervando Martínez**

University of Texas at San Antonio E.U.A.

**Dr. Darío Páez**

Universidad del País Vasco. España

**Dra. María Cristina Puga Espinosa**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dr. Luis Arturo Rivas Tovar**

Instituto Politécnico Nacional México

**Dr. Aroldo Rodríguez**

University of California at Fresno. E.U.A.

**Dr. José Manuel Valenzuela Arce**

Colegio de la Frontera Norte México

**Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle**

Universidad de Santiago de Compostela. España

**Dr. Alessandro Soares da Silva**

Universidad de São Paulo. Brasil

**Dr. Alexandre Dorna**

Universidad de CAEN. Francia

**Dr. Ismael Vidales Delgado**

Universidad Regiomontana. México

**Dr. José Francisco Zúñiga García**

Universidad de Granada. España

**Dr. Bernardo Jiménez**

Universidad de Guadalajara. México

**Dr. Juan Enrique Marcano Medina**

Universidad de Puerto Rico-Humacao

**Dra. Úrsula Oswald**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Arq. Carlos Mario Yory**

Universidad Nacional de Colombia

**Arq. Walter Debenedetti**

Universidad de Patrimonio Colonia. Uruguay

**Dr. Andrés Piqueras**

Universitat Jaume I. Valencia. España

**Dr. Yolanda Troyano Rodríguez**

Universidad de Sevilla. España

**Dra. María Lucero Guzmán Jiménez**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Dra. Patricia González Aldea**

Universidad Carlos III de Madrid. España

**Dr. Marcelo Urrea**

Revista Latinoamericana de Psicología Social

**Dr. Rubén Ardila**

Universidad Nacional de Colombia

**Dr. Jorge Gissi**

Pontificia Universidad Católica de Chile

**Dr. Julio F. Villegas**

Universidad Diego Portales. Chile

**Ángel Bonifaz Ezeta**

Universidad Nacional Autónoma de México



Ing. José Andrés Suárez Fernández  
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes  
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Cappello García  
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García  
VOCAL



# ÍNDICE

<b>Prólogo</b>	11
<i>Dr. José Manuel Cappello y García</i>	
<b>Introducción</b>	13
<i>Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía; Dr. Roberto Fernando Ochoa García; Dr. José Ignacio Rivas Flores. Coordinadores</i>	
<b>PARTE I. DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA NIÑEZ Y DE GÉNERO</b>	19
Capítulo 1. Desigualdad educativa, niñez y género. Educación comparada entre España y México	21
<i>Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía; Dr. Roberto Fernando Ochoa García Universidad Autónoma de Tamaulipas, México Dr. José Ignacio Rivas Flores; Dr. Juan Carlos Martínez Coll Universidad de Málaga, España</i>	
Capítulo 2. El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes	37
<i>Dra. María Taide Garza Guerra Universidad Autónoma de Tamaulipas, México</i>	
<b>PARTE II. DESIGUALDAD EDUCATIVA NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR</b>	55
Capítulo 3. Estrategia e innovación en educación superior: El tetraedro didáctico como oportunidad para innovación genuina y la invención situacional	57
<i>Mtro. Raúl Marcelo Volker Universidad Abierta Interamericana, Argentina</i>	
<b>PARTE III. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA DESERCIÓN ESCOLAR Y EL PAPEL DE LAS FAMILIAS Y PROFESORES EN LA DESIGUALDAD</b>	83

Capítulo 4. El abandono escolar prematuro. Una revisión del constructo	85
<i>Dra. Ma. Ángeles Hernández Prados; Mtra. Miriam Alcaraz Rodríguez</i>	
<i>Universidad de Murcia, España</i>	
Capítulo 5. La educación y su aporte a la equidad social en Colombia	109
<i>Mtra. Astrid León Camargo</i>	
<i>Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de los Llanos, Colombia</i>	
Capítulo 6. Actuar contra la desigualdad desde el aprendizaje servicio	129
<i>Mtro. José Santiago Álvarez Muñoz; Dra. Ma. Ángeles Hernández Prados</i>	
<i>Universidad de Murcia, España</i>	
<b>Parte IV. DESIGUALDAD EDUCATIVA, TECNOLOGÍAS, USO DE REDES SOCIALES Y PRECARIZACIÓN EN INGRESOS PROFESIONALES</b>	153
Capítulo 7. Estudio de la brecha digital y socioeconómica en los resultados académicos del alumnado del colegio Gibralfaire (Málaga)	155
<i>Mtro. Samuel Medina Claros</i>	
<i>Universidad de Málaga, España</i>	
Capítulo 8. Mediación dialógica e inclusión educativa	181
<i>Dra. María Jesús Márquez García. Universidad de Valladolid, España; Dr. Pablo Cortés González; Dr. José Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España</i>	
Capítulo 9. Roles de la apertura comercial, de la desindustrialización, de la innovación y del progreso técnico en la desigualdad del ingreso	199
<i>Dr. André Gérald Destinobles; Dra. Julia Hernández Aragón</i>	
<i>Fac. Economía Internacional. Universidad Autónoma de Chihuahua, México</i>	
<b>Reflexiones finales</b>	217
<i>Jorge A. Lera Mejía; Roberto F. Ochoa García; J. Ignacio Rivas Flores</i>	
<i>Coordinadores</i>	

## PRÓLOGO

Los temas abordados han cubierto el espectro de variadas preocupaciones académicas, en lo concerniente a aspectos teóricos y metodológicos y, en su lectura, se pueden atisbar las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales de esta vasta región de habla española, que incluye poblaciones de ambos continentes.

El presente libro ha sido coordinado por el doctor Jorge Alfredo Lera Mejía, profesor-investigador de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), apoyado por los doctores Roberto Fernando Ochoa García de la FADYCS de la UAT y José Ignacio Rivas Flores, investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, quienes han invitado y seleccionado a un grupo de notables investigadores y líderes de opinión que muestran el abordaje de temas sobre la desigualdad social y educativa, de acuerdo con las teorías del economista francés Thomas Piketty, publicadas en el reciente libro *El capital en el siglo XXI* (2014), editado en el Fondo de Cultura Económica.

Esperamos que este libro logre aportar nuevos elementos teóricos y científicos sobre el apasionante tema de la desigualdad educativa en los países de habla hispana, y que se estimule el interés y crítica de la lectura que hagan de este libro colectivo, invitando siempre a que promuevan una amplia discusión sobre los tópicos aquí citados.

***Dr. José Manuel Cappello y García***

*Director del CeMIR*

*UAT-UNAM*



## INTRODUCCIÓN

La desigualdad social, económica y educativa es un problema estructural en la mayoría de los países, principalmente de habla hispana, que produce mayor diferenciación de las clases sociales y una mayor desigualdad y pobreza económica, considerándose el “Mal del Siglo XXI” por el economista francés Thomas Piketty (El Capital en el Siglo XXI, FCE, 2014).

La sociedad se enfrenta a un triple desafío, atender las causas de la desigualdad social, atender los efectos de la desigualdad económica en las clases sociales, y en medio de todo esto, ver cómo influye la desigualdad educativa en la falta de acceso a una educación de calidad, al enfrentar esta problemática, para disminuir las asimetrías entre las clases pobres y ricas de un mundo global con tendencias a un renovado proteccionismo.

Un aspecto fundamental, es considerar que por medio de una educación de calidad y accesible a todos los niveles, se podría evitar la ampliación de las desigualdades que amenazan a las economías y determinan una forma de esclavitud moderna, debido que a los más pobres les damos la peor educación posible, por ello la desigualdad social profundiza la desigualdad escolar, pues cada vez que se pasa de un nivel escolar a otro, quedan menos estudiantes y son los que tienen mejor nivel económico. La sociedad debe atender las desigualdades de acceso a la educación y, al enfrentar la problemática, debe aumentar la calidad de la educación que se brinda en las aulas (Gil Antón, 2016).

Indagar cómo se manifiestan las desigualdades en las sociedades de habla hispana, a partir de las manifestaciones de las desigualdades sociales que privan en la educación superior o media superior, es una primera inquietud sociológica sobre la que se trabaja en el presente libro. Se parte de que los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades sociales existentes sino que las profundizan, porque las instituciones se encuentran segmentadas por origen social, esto provoca que los grupos más desfavorecidos deban estudiar en instituciones de menor capacidad (con docentes menos formados y con infraestructura, equipamiento y materiales didácticos escasos) que los que provienen de sectores mejor acomodados.

En tal contexto, interesa estudiar la relación que sostienen la desigualdad social y la educación, así como responder a la pregunta ¿cómo se manifiestan las desigualdades sociales en la educación? El foco se concentrará en si la educación

propicia o no exclusión en los niveles superior y medio superior, expresada como una inclusión desfavorable o desigual, por la que los individuos y los grupos están siendo incluidos; incluso forzados a ser incluidos en términos muy desfavorables. Se argumenta que dicho tipo de exclusión propicia la privación de capacidades; asimismo, que disminuye el grado de libertad de las personas (Sen, 2000: 28-29).

Este libro tiene por objeto repasar el estado del arte existente en el complicado tema de las desigualdades sociales y económicas en el mundo de habla hispana, abordando las formas en que impactan en el desarrollo educativo de nuestros países, al aportar evidencia regional y nacional en temas como la deserción escolar, violencia intrafamiliar, diferencias en la educación de hombres y mujeres, papel de la escuela pública y privada, los ajustes de los modelos económicos, el uso de las redes sociales y tecnologías, la mediación y resiliencia, entre otros temas de actualidad.

En los siguientes apartados, participan con nueve capítulos elaborados por autoría o coautoría por dieciséis diferentes investigadores de México, España y América Latina (Colombia y Argentina), para abordar desde diferentes ópticas el tema central del libro sobre la desigualdad educativa desde los distintos contextos.

En cuanto un estudio de caso sobre el estado actual en que se encuentra la desigualdad educativa entre dos países semejantes, **en el primer trabajo** denominado “Desigualdad educativa, niñez y género. Educación comparada entre España y México”; Jorge A. Lera, Juan C. Martínez, Roberto F. Ochoa y J. Ignacio Rivas, abordan el tema de la desigualdad educativa, haciendo una comparativa internacional entre los niños de España y México, bajo la teoría de la Educación Comparada, dado el común denominador que une el uso del mismo idioma, dominio de la religión católica, ideologías y machismo, la mezcla del mestizaje resultante por la colonización, y las políticas públicas similares que se aplican en el modelo educativo de ambos países. Los autores muestran el argumento para plantear estrategias tendientes a disminuir la enorme desigualdad educativa que existe en la educación de España y México, para poder hacer realidad que la educación sea un motor de ascenso económico y de equidad social; lo que hoy en día está muy lejos de lograrse.

La problemática que incide en la deserción escolar de los niños y jóvenes hijos de migrantes, es abordado por la doctora Taide Garza, en el **segundo capítulo** “El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes”, donde la autora busca proporcionar los diferentes aspectos a tomar en cuenta en la atención educativa sobre alumnos migrantes, a fin de considerar la influencia de la desigual-

dad educativa en el ausentismo, rezago y deserción escolar. Una de las conclusiones sugeridas, tiene que ver con que las autoridades educativas deben implementar las estrategias necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se propicie un ambiente de apoyo, en el cual el maestro tome en cuenta las condiciones de cada alumno, considere y respete las diferencias para satisfacer sus necesidades de aprendizaje por su condición de ser alumnos excluidos hijos de migrantes.

En el **tercer capítulo**, denominado “Estrategia e innovación en educación superior: El tetraedro didáctico como oportunidad para innovación genuina y la invención situacional”, Raúl Volker analiza a la educación superior, como una forma de moldear a nuestros jóvenes mediante estrategias pedagógicas que los insertan en el mundo del trabajo, la globalización del conocimiento y la convergencia tecnológica. Deduce que el dispositivo universitario actual encuentra a muchos jóvenes con trayectorias discontinuas e inconclusas, tendiendo al fracaso en sus estudios; provocando una problemática que requiere de soluciones verdaderamente innovadoras de invención situacional. Concluye el autor en la necesidad de retomar procesos de innovación genuina que brinden propuestas creativas con la mirada puesta al futuro, que deben ser abordadas con nuevos modos de habitar esa realidad, como “el tetraedro didáctico para el abordaje áulico en la educación superior”.

El **cuarto capítulo** busca matizar los factores, que en tiempos de crisis e incertidumbre inciden sobre el fracaso y abandono escolar de los estudiantes, convertido en algo recurrente, al tratarse de una problemática socio-educativa que tiene consecuencias en múltiples sectores de la sociedad. El nombre del capítulo es “El abandono escolar prematuro. Una revisión del constructo”, elaborado por Ma. Ángeles Hernández y Miriam Alcaraz, que realizan una revisión del constructo “abandono escolar”, recopilando 20 definiciones que permiten conocer el estado del abandono escolar en el panorama español así como identificar los aspectos más comunes de esta problemática.

Continuando con el **siguiente capítulo**, denominado “La educación y su aporte a la equidad social en Colombia”, su autora Astrid León comenta que a pesar del incremento en la inversión pública en el sector educación colombiano, la mala distribución del ingreso persiste; por lo que se debe tener en cuenta que la educación es un derecho fundamental y para cumplir con el propósito de la igualdad social, se necesitan condiciones de equidad que no se cumplen. Afirma que estas condiciones son: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones de aprendizaje, igualdad en los logros e igualdad en la realización social de los logros.

A partir de éstas, se reflexiona acerca del papel que cumple la educación como medio para transformar la sociedad en un estado más justo y equitativo.

Un tema sin duda interesante, es abordado en el **capítulo sexto** por José Álvarez y Ma. Ángeles Prados. En su ensayo “Actuar contra la desigualdad desde el aprendizaje servicio”; exponen que la situación de vulnerabilidad y desigualdad en la que se encuentran ciertos sectores poblacionales españoles, no puede permanecer invisible al resto de la sociedad, ni quedar exenta de respuesta desde diversos contextos y ámbitos de responsabilidad ciudadana, por lo que desde la teoría del Aprendizaje Servicio, se constituye como una metodología que trasciende los muros didácticos del aula para promover el cambio social en pro de mejorar el entorno cercano y favorecer el aprendizaje integral de los educandos a través de la inmersión en un servicio concreto dentro la comunidad. Su propuesta estriba en favorecer la aplicabilidad del Aprendizaje Servicio en la educación primaria, partiendo del conocimiento de los aspectos teóricos, así como de las buenas prácticas precedentes.

En el **séptimo capítulo**, titulado “Estudio de la brecha digital y socioeconómica en los resultados académicos del alumnado del colegio Gibralfaire (Málaga)”; Samuel Medina manifiesta cómo el nivel socioeconómico de las familias influye en el equipamiento tecnológico del alumnado, donde el equipamiento, junto con las competencias digitales adquiridas y el nivel académico de los padres y madres resulta determinante en la formación del alumnado y tiene un impacto directo en las calificaciones obtenidas. En sus conclusiones, afirma que una vez analizados descriptivamente los datos, se han aplicado pruebas estadísticas para analizar el grado de correlación existente entre variables socioeconómicas y académicas, donde corrobora la relación de dependencia entre dichas variables, mostrando la brecha digital existente.

María J. Márquez, Pablo Cortés y J. Ignacio Rivas, en el **capítulo ocho** denominado “Mediación dialógica e inclusión educativa”, presentan parte de los resultados de una investigación realizada con mediadoras en contextos escolares vulnerables desde un enfoque biográfico. Enfatizan que los relatos de vida han sido utilizados desde diversas disciplinas, ayudando a no sólo hablar de sujetos individuales, sino también del contexto social político y cultural de la escuela y la mediación. Coinciden que la investigación rescata voces que ponen en tela de juicio el sentido de escuela disciplinar, por su poca capacidad para bordar los fenómenos sociales emergentes, especialmente en contextos excluidos. Los resultados desvelan un modelo alternativo basado en una perspectiva dialógica-

horizontal, con la finalidad de construir la escuela como un movimiento social que sea capaz de acoger y engranar un proyecto comunitario inclusivo.

Finalmente, en el **noveno y último capítulo**, André Gérauld y Julia Hernández, con el tema “Roles de la apertura comercial, de la desindustrialización, de la innovación y del progreso técnico en la desigualdad del ingreso”, mencionan que actualmente es un hecho irrefutable el atestado de la desigualdad salarial que se ha venido dando desde finales de la década del 70 del siglo XX, en prácticamente todas las economías del orbe. Afirman que en economía existen dos principales fuentes de conocimiento, una teórica y una inductiva; buscan recapitular y esbozar las principales explicaciones e hipótesis que se suelen utilizar a la hora de estudiar y analizar esa cuestión. Su trabajo tiene como tela de fondo los ensayos de los economistas P. Aghion y algunos de sus coautores. Concluyen que parece existir un consenso que la desindustrialización y la liberación comercial no pueden ser consideradas como las causas principales y fundamentales del aumento del *skill premium* (prima de las habilidades: salarios calificados vs no calificados), sino más bien se les debe de considerar como factores amplificadores y agravantes.

Se puede observar que, cada uno de los nueve capítulos seleccionados analiza aspectos sobre las distintas formas en que se manifiestan los impactos que tiene la desigualdad social y económica en la propia desigualdad educativa. Desde ángulos variados, los trabajos de investigadores de España, México, Colombia y Argentina, forjan una agenda para que las autoridades educativas y la sociedad aportemos, para futuros procesos y dinámicas del modelo educativo en nuestros países de habla hispana, y hacer de la educación un motor del desarrollo y no un freno del mismo, como hasta ahora se ha manifestado.

Cabe destacar que los capítulos fueron seleccionados a partir de un proceso de dictaminación a doble ciego. A los revisores se les agradece su tiempo y sus comentarios; a partir de su intervención fue posible garantizar la calidad del presente libro. Por su parte, agradecemos al Rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ingeniero José Andrés Suárez Fernández y al Consejo de Publicaciones de la misma, por su invaluable apoyo para la realización de la presente edición.

*Los coordinadores*



# **PARTE I**

## **DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA NIÑEZ Y DE GÉNERO**



# CAPÍTULO 1. DESIGUALDAD EDUCATIVA, NIÑEZ Y GÉNERO. EDUCACIÓN COMPARADA ENTRE ESPAÑA Y MÉXICO<sup>1</sup>

*Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía*

*Dr. Roberto Fernando Ochoa García*

*Universidad Autónoma de Tamaulipas. México*

*Dr. José Ignacio Rivas Flores*

*Dr. Juan Carlos Martínez Coll*

*Universidad de Málaga. España*

## RESUMEN

De acuerdo a estudios recientes de la UNICEF (UNICEF, 2016), la desigualdad social, económica y educativa “es un lastre para la felicidad y el desarrollo y es un obstáculo para el cumplimiento de los derechos de la infancia”. Se reconoce que la desigualdad afecta tanto a niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; a todos los países, razas, culturas y costumbres. Pero afecta más a los niños en general y a las niñas en particular. La UNICEF separa estos impactos de la siguiente manera: a) Impacta hoy: carencias materiales, ansiedad, sufrimiento, infelicidad, que pueden determinar la vida de los niños; b) Impacta en el futuro: círculos viciosos de privación y pobreza, menor movilidad social, deterioro de los servicios público que utilizan los más vulnerables; c) Impacto en la sociedad: menor crecimiento económico, menos capacidad de protección, inestabilidad social, inseguridad. Esta investigación, aborda el tema de la desigualdad educativa, y el impacto de la misma en la niñez y en el género, haciendo una comparativa internacional entre los niños de España y México, bajo la teoría de La Educación Comparada, dado el común denominador que nos une el uso del mismo idioma, dominio de la religión católica, ideologías y machismo, la mezcla del mestizaje resultante por la colonización, y las políticas públicas similares que se aplican en el modelo educativo de ambos países. **Palabras clave:** Desigualdad educativa, educación comparada, niñez y género.

---

<sup>1</sup> Este capítulo es producto del trabajo en Estancia Académica de Investigación (Verano 2017), por la Red de tres grupos de investigación, integrados por la Universidad Autónoma de Tamaulipas-México (UAT), Cuerpo Académico “Estudios de Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), Por parte de la Universidad de Málaga-España (UMA), los Grupos de Investigación “Profesorado, Cultura e Institución Educativa” (PROCIE-HUM-619) de la Junta de Andalucía, Facultad de Educación y el Grupo de investigación “EumedNet: Actividades de investigación con Universidades Latinoamericanas” (SEJ-309)

## **INTRODUCCIÓN**

En los países de habla hispana, tanto España, México y resto de Latinoamérica, comparten idiosincrasia y un mismo idioma, pero también nos amenazan vicios y costumbres que resultan en sentimientos de pobreza, desigualdad, discriminación y machismo. Uno de los grupos sociales más afectados por este fenómeno social, son los niños y las mujeres que resisten los impactos más fuertes de la desigualdad, principalmente en lo educativo.

Por siglos este sentimiento doloroso ha dañado las relaciones sociales, sobre todo a las clases más desprotegidas en las ciudades y en el campo, lo que ante la evolución democrática moderna, se ha tendido en buscar ahora, una nueva estrategia para abordar la desigualdad de la niñez y de género. Las pruebas son claras, cuando los países valoran a las niñas y las mujeres tanto como a los niños y los hombres; cuando invierten en su salud, educación y capacitación, y cuando les dan a las mujeres mayores oportunidades de participar en la economía, administrar los ingresos, y tener y dirigir negocios, los beneficios trascienden más allá de las niñas y mujeres como individuos y se extienden a sus hijos y familias, sus comunidades, las sociedades y las economías en general.

Estas visiones ahora son sustentadas por organizaciones civiles e institucionales, que sustentan una nueva estrategia de niñez y género por grupos no gubernamentales de respeto a los derechos humanos, así como organismos mundiales como la ONU, UNESCO, UNICEF, CEPAL, OCDE, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, los cuales trazan caminos para buscar mejorar las oportunidades de las mujeres y niñas, porque no es solo moralmente correcto, sino que es fundamental para el crecimiento económico. Estas estrategias se apoyan en pruebas de que las brechas que persisten entre hombres y mujeres imponen costos reales a nivel mundial que pueden ser abordados. Una meta es poder reducir el costo de la desigualdad de género ampliando el acceso a los servicios financieros.

Un reto es apoyar que las mujeres accedan a una educación inclusiva, que logren mejores empleos y acceso a créditos de emprendedores, factores tendientes a reducir desigualdad y pobreza.

## **EDUCACIÓN COMPARADA COMO MÉTODO DE TRABAJO**

La Educación Comparada existe como ciencia de la educación desde hace bastante tiempo (García Garrido, 1986). Citan en la sinopsis del libro sobre Educación Comparada, los coordinadores Navarro y Navarrete, qué:

Cuando un estudiante o investigador de educación comparada pregunta si toda comparación debe ser internacional o si también se pueden hacer comparaciones al interior de un país, está planteando una pregunta cuya respuesta es nada fácil, porque evoca discusiones importantes en la trayectoria epistemológica y sociológica del campo de la Educación Comparada, en tanto que se han desplegado distintas perspectivas y posiciones.

Este libro abona al campo por medio de tres secciones: 1) Fundamentos y casos de educación comparada, en la que se encuentran los capítulos dedicados a comparaciones entre países, 2) Educación internacional, en la que aparecen trabajos dedicados al análisis de la educación desde perspectivas transnacionales, también aquellos que tratan de políticas de organismos internacionales, y los que toman la perspectiva de la globalización y, 3) Comparaciones nacionales, en el que convergen los capítulos referidos a comparaciones realizadas al interior de un país, de un estado, de una institución, o también a aquellos que comparan el desarrollo institucional en distintos momentos de su propio desarrollo (Navarro, Marco Aurelio y Navarrete Cazales, Zaira, 2015).

La Educación Comparada es importante para nuestro trabajo “España-México”, ya que realizamos una comparación entre dos países (caso uno del libro citado), centrándonos en la etapa de *Desigualdad en la Educación infantil: niñez y género*. Por ello, definimos el término “Educación Comparada”. Según la Real Academia Española (RAE), ([www.rae.es](http://www.rae.es)) encontramos tres acepciones válidas para apoyar este trabajo: Educación: 1. Acción y efecto de educar. 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. Instrucción por medio de la acción docente.

Las tres definiciones ofrecidas por la RAE son adecuadas, destacando la segunda, ya que en España, se le da mucha importancia a la “crianza” del niño, señalándolo en las Directrices Nacionales para el Currículo sobre la Educación y Cuidado de la Infancia.

Comparar: “Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas” según la Real Academia Española ([www.rae.es](http://www.rae.es)): La definición obtenida de la palabra “comparar”, es adecuada para nuestro trabajo, porque vamos a centrarnos en la Educación para niños menores de doce años en dos países, y vamos a destacar cuáles son las diferencias, en base a dos aspectos, que son el currículo de la etapa de Educación Infantil, y la formación del profesorado.

La Educación Comparada es calificada como una ciencia de la educación. “Es un área de estudio académico que investiga la educación en un lugar determinado y la compara con la de otro sitio”. La Educación Comparada, se referencia en el artículo titulado “Nuevos tiempos, nuevas voces. Perspectivas comparadas para la educación”, de [www.wcces2013.com](http://www.wcces2013.com), destacando que tiene como funciones:

Considerar la educación desde la primera infancia hasta los últimos años de vida. Interesarse por una educación para todos desde los cursos base como primaria, hasta cursos superiores. Ocuparse de la formación del profesorado. Atender a la diversidad social, física y cultural. Prestar atención a cuestiones tan importantes como el qué y para qué educar. Estudiar los mejores usos de las tecnologías.

Consideramos que de estas funciones de la Educación Comparada, todas importantes, la primera, que dice que considera la educación desde la primera infancia hasta los últimos años de vida, es más representativa ya que trataremos la Educación Infantil.

También, creemos relevante la función que se centra en la formación del profesorado, ya que es otro de los aspectos que vamos a analizar para realizar el estudio comparativo entre España y México. Por último, la función que habla de prestar atención al qué y para qué educar, es fundamental, puesto que cada país organiza su educación de manera diferente.

## **NIÑEZ EN ESPAÑA**

De acuerdo a datos de la UNICEF (2016), en el mundo 167 millones de niños viven en la pobreza, 750 millones de niñas se casan siendo todavía niñas y 69 millones de niños mueren por causas que podrían evitarse. Un escenario futuro que sin embargo, puede hacerse presente si se mantiene las tendencias con la que se vivían en el año 2016.

Una tendencia marcada por la desigualdad con mayúsculas, esa que permite que los niños más pobres tengan el doble de probabilidades que los más ricos de morir antes de los cinco años y de sufrir desnutrición crónica. La mayúscula desigualdad que hace que una niña que crece en un entorno de pobreza corra dos veces y media más de riesgos de convertirse en esposa antes de cumplir 18 años que una niña como ella en un hogar más rico. (UNICEF, 2016). La desigualdad hoy hace que dos niñas iguales vivan un mundo distinto.

También en España. Aprovechando la publicación de los datos globales sobre el Estado Mundial de la Infancia se han actualizado los datos sobre la

situación de los niños y las niñas. Se pueden consultar a través de *Infancia en Datos*, web con los principales indicadores de educación, protección, salud y bienestar de los niños y niñas en España.

En España, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social de los niños en 2015 fue del 34.4%. Un riesgo que es mayor cuando los padres llegan de otros países: los niños en riesgo de pobreza y exclusión nacidos en familias con los dos padres extranjeros alcanzó casi el 70 % en 2015 (UNICEF) 2016.

### *Abandono escolar en España superior a la media europea*

Siguiendo con el informe UNICEF (2016), dos de cada 10 jóvenes no han terminado la secundaria en España, con una tasa de abandono del 20%, muy superior al 11 % de la UE. Un abandono que tiene rostro masculino (24%) frente a un menor porcentaje entre las niñas (15.8%).

Los datos muestran que, a pesar de que la educación desempeña un papel único para poner fin a los ciclos intergeneracionales de desigualdad, en España, como en el mundo, se han estancado los progresos en educación. Un estancamiento que está directamente relacionado con el descenso en el gasto social: en 2014 la inversión en educación en España se redujo en 5 000 millones de euros anuales respecto a 2009 y la inversión en protección social de los niños y sus familias en 2 700 millones.

Las prestaciones económicas son esenciales para los niños más pobres y sus familias en cuestiones como la nutrición y la educación. El estancamiento en esas prestaciones hace que la pobreza y la falta de oportunidades se conviertan en herencia: el 65% de los niños en riesgo de pobreza y exclusión en España tiene padres que no acabaron la secundaria.

### *Qué hacer ante la situación de desigualdad*

El informe demuestra que las inversiones en los niños más vulnerables pueden producir beneficios inmediatos y a largo plazo. Como promedio, cada año adicional de educación que el niño recibe aumenta sus ingresos en aproximadamente un 10% cuando se convierte en adulto. Por cada año adicional de escolaridad, las tasas de pobreza del país descienden en un 9%. Las transferencias de efectivo han demostrado ayudar a los niños a permanecer en la escuela y avanzar a niveles superiores. (UNICEF, 2016).

Desde UNICEF Comité Español se insiste en alcanzar un Pacto de Estado por la Infancia que incluya un incremento de la inversión en infancia con

mecanismos contra la pobreza infantil. Se insta al gobierno a concretar un plan para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con indicadores de lucha contra la desigualdad con foco en los niños más vulnerables en España.

### *Educación de los niños en España*

Los expertos en derechos de los menores coinciden en que la pobreza es el gran reto de la infancia en España. Uno de cada tres niños españoles estaba en riesgo de pobreza o exclusión social en 2015 - la quinta tasa más alta de la Unión Europea-, según los datos publicados por la agencia comunitaria de estadística Eurostat, antes del Día Universal del Niño, que se celebra cada 20 de noviembre. En concreto, 2.9 millones de menores de 18 años, un 34.4% del total, se encontraba en esta situación en el año 2015, una cota por encima de la media europea (26.9%). (Oliveira, 2016).

Son niños que no pueden comer carne, pollo o pescado tres veces a la semana, ni mantener la vivienda en una temperatura adecuada. Sus padres tienen dificultad de pagar el alquiler y no pueden afrontar gastos imprevistos, como comprar medicinas para tratar una enfermedad. No tienen teléfono, ordenador o televisión en color y, para ellos, las vacaciones no existen. Esos son los indicadores que construyen el perfil de la pobreza infantil en el país.

## **NIÑEZ EN MÉXICO**

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad es un aspecto fundamental para el desarrollo de cada país. En México, se han alcanzado importantes logros en las últimas décadas. La cobertura en educación primaria en México ha llegado a ser casi universal, lo que representa un indudable logro de la política pública nacional en los últimos años. Este resultado ha sido también posible gracias a importantes avances en la producción de datos del sistema educativo, tanto a través de la implementación anual de la prueba ENLACE, que ha llevado a la disponibilidad de un sistema de medición y diagnóstico general sobre el desempeño escolar a lo largo del tiempo, como a través de la información generada por el Sistema Nacional de Información Educativa. (UNICEF, 2016).

No obstante los importantes avances, aún persisten retos importantes en la educación. La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2007 señala que todavía hay un número importante de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no asisten a la escuela (cerca de 1.7 millones de niños y 1.4 millones de niñas). Se estima que de la población de seis a once años, a nivel nacional, aún no asiste a la escuela entre 1 y 2% por motivos de trabajo agrícola o debido a impedimentos físicos.

La realidad de fuertes disparidades y exclusión social del país se refleja todavía en niveles desiguales de cobertura en educación primaria, con brechas importantes en el nivel preescolar y fundamentalmente en la secundaria y en la media superior, donde una proporción significativa de los sectores pobres o más vulnerables no accede y muchos de los que ingresan no pueden concluir. Asimismo, existe desigualdad en la oferta del servicio que se brinda en las diferentes entidades federativas, en zonas rurales y urbanas, así como en escuelas privadas, públicas y al interior de estas últimas: escuelas generales, indígenas, educación comunitaria y educación para migrantes. (UNICEF, 2016).

El reto de lograr una educación inclusiva y de calidad supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima de tolerancia y respeto en el ámbito escolar; el combate a todo tipo de discriminación; el establecimiento de canales de participación, sobre todo para los adolescentes, así como de mecanismos efectivos de participación de los niños, niñas y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan. Este reto se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre todos los actores de la comunidad educativa, particularmente acercando a los padres de familia a la escuela en un necesario proceso de fortalecimiento democrático de la educación. (UNICEF, 2016).

UNICEF apoya a las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil para crear condiciones que permitan asegurar una educación incluyente y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente los más vulnerables y/o excluidos. En este sentido, UNICEF centra sus esfuerzos en la inclusión educativa; la participación de adolescentes y jóvenes en la educación; el fortalecimiento de la educación intercultural y bilingüe para la niñez y adolescencia indígena; y la preparación en emergencias y manejo de riesgos en las escuelas.

### *Inclusión educativa*

UNICEF apoya la iniciativa “Todos los niños en la escuela” desde 2003, involucrando a los gobiernos de los estados y municipios en donde se lleva a cabo, así como a la sociedad civil en un proceso de participación ciudadana en torno al mejoramiento de la calidad educativa. En 2009, esta iniciativa se llevó a cabo en 188 municipios de los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Yucatán y Zacatecas, consolidándose cada vez más como una plataforma integral para promover la inclusión educativa en dichos estados. (UNICEF, 2016).

UNICEF implementa esta iniciativa en alianza con organizaciones de la sociedad civil y en estrecha coordinación con los gobiernos estatales, las Secretarías

de Educación y Salud de los estados, los Sistemas Estatales DIF y las Oficinas de Registro Civil para eliminar las causas y las barreras que mantienen a los niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela. Lo anterior a través de diferentes acciones como: proveer actas de nacimiento para los niños no registrados, otorgar becas escolares o transferir fondos para las familias.

Con el fin de asegurar que los niños y niñas sigan asistiendo a la escuela, se puso en marcha un sistema de monitoreo con información recopilada por miembros de la comunidad y docentes que hacen visitas esporádicas de verificación a las escuelas. Esta información permite a las autoridades educativas contar con un registro sobre la asistencia escolar para crear una herramienta de planeación que reduzca la exclusión educativa.

### *Desigualdad de género en México*

México avanza lentamente en el camino hacia la igualdad de género. Muchas políticas públicas encaminadas a empoderar a las mujeres están ahora en marcha: en las dos últimas décadas, México ha aumentado las inversiones en educación de las niñas, aumentó considerablemente el cuidado de los niños y preescolar, mejoró la incorporación de la perspectiva de género en el gobierno y aseguró que las mujeres están bien representadas. (OECD, 2016).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, muchas mujeres mexicanas aún no sienten los efectos de estas políticas en el hogar, en el trabajo o en los espacios públicos. Se mantienen grandes diferencias entre los sexos en cuanto a los resultados educativos, la participación en el mercado de trabajo, la remuneración, la informalidad y las horas de cuidado infantil no remunerado y el trabajo doméstico. “Liberar todo el potencial de México”, cómo México dependerá de lo bien que México cierre las brechas de género existentes en la vida política, social y económica y promueva un cambio social real. México debe continuar invirtiendo en políticas sociales y de mercado de trabajo que fortalezcan a las mujeres, y revitalizar los esfuerzos para reducir las desigualdades en la educación, la participación en la fuerza de trabajo, la calidad del trabajo, el trabajo no remunerado y el liderazgo. (OECD), 2016).

Esto requerirá incorporar objetivos de igualdad de género en todas las políticas públicas y presupuestos, a través de todos los niveles de gobierno, y asegurar la implementación, aplicación y evaluación efectivas de las políticas y leyes para lograr resultados inclusivos.

## **DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN COMPARADA MÉXICO Y ESPAÑA**

Es importante conocer las semejanzas y diferencias de los sistemas educativos y a partir de ellas realizar un análisis significativo que permita comprender cuáles son las nuevas tendencias de la educación, y seguramente se encontrarán más semejanzas que divergencias.

Durante el siglo XX y en lo que va del XXI, el desarrollo de la tecnología ha favorecido la comunicación entre los países, las comunidades y las personas por medio del Internet, telefonía celular y las redes sociales, y esta velocidad de intercambio y contacto por medio de mensajes, ideas, posturas políticas, es decir, este encuentro de culturas en parte ha sido por la digitalización de los servicios de comunicación creando un nuevo contexto internacional: la globalización.

En la educación secundaria se hace énfasis en respetar la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Se hace hincapié en que gobiernos y sociedades garanticen la de educación básica a los grupos culturales minoritarios en cada país.

Esto representa la tendencia general que está tomando la educación, y en este contexto el idioma “español” adquiere gran importancia porque es el vehículo de cualquier contenido del pensamiento humano. La primera diferencia es la palabra usada para referirse al destinatario último de la educación. En el caso de México, se prefiere utilizar el término individuo; y en el caso de España, de alumno. En el caso de México, se hace alusión a un ser muy amplio, ya sea animal o vegetal y cuya condición o nombre se ignora. En el sistema educativo de México, sí se define al sujeto en su condición de adolescente; y de España, se define en relación maestro-alumno dentro de un contexto institucional (escuela, colegio, universidad).

Una diferencia, en relación con los sistemas mencionados es que mientras México ha caído en la cuenta que contiene muchos sub sistemas culturales e indígenas, en España se encaminan los esfuerzos a la incorporación al mundo productivo o su continuidad en los siguientes niveles educativos. En nuestro caso, sí se contemplan las dos opciones anteriores, a ello responden las modalidades de educación secundaria que existen en nuestro país y en el documento de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, pero no aparecen como parte de su objetivo principal.

### *Enfoque y principios*

En este punto hay diferencias muy importantes que distinguen a México con España y esto se debe a la forma como conciben la educación. Para el sub sistema indígena mexicano, la escuela en teoría está vinculada con la comunidad, se supone que se respeta el uso de la lengua materna y los usos y costumbres.

Sin embargo, en México, no existe tal vinculación o dicha vinculación es muy nueva, lleva siete años, lo que va de la aplicación de la RES y en el año 2010, se cumplió el primer ciclo o egresó la primera generación bajo el nuevo currículo. El trabajo sigue realizándose en el aula, y pocas veces sale de ella para impactar en el centro educativo, mas no en la comunidad. Esto también se vincula con la formación docente, una tradición muy diferente en ambos países. En el caso de España, estamos ante una educación que se rige bajo el principio de igualdad y equidad, lo que también está fomentando México, esto asegura una mejor atención a todos los alumnos.

### *Perfil de egreso*

Las competencias para la vida marcan las acciones de la educación del siglo XXI en los sistemas educativos de hoy. Los países se empiezan a comprometer con la formación y la preparación de sus estudiantes de forma tal que les permitan enfrentar los retos del futuro. Si los problemas, hoy por hoy se comparten, (contaminación, calentamiento global, extinción de las especies), es hasta cierto punto lógico que las estrategias educativas nacionales tendrán puntos en común.

En el caso mexicano del pasado, se contemplaba en su perfil de egreso a un alumno respetuoso, lo que antes era fomentado por la materia de Civismo. Esto es interesante porque no sólo se trata de una capacitación tecnológica o científica, “de competencia para”, sino se trata de formar personas y esto está más claro en el sistema educativo español.

### *Currículo*

En el caso de México, el currículo, es considerado como el principal vehículo de la transformación educativa; en España, se habla sólo del currículo expreso, mismo que está regulado por la propia legislación.

### *Planes y Programas*

Están enfatizados en la ciencia. El aspecto humanístico ha quedado en segundo plano. El sistema educativo de España, es más amplio, ya que se trata de elevar la cultura del pueblo, a través del constante perfeccionamiento del sistema

educativo, basado en la investigación científica. En el caso mexicano, existe una fuerte tendencia hacia la especialización y el sistema de competencias, se están perdiendo las corrientes humanísticas en pos de la modernidad global.

### *Mapa curricular*

Refleja lo expuesto en el punto anterior; la priorización de las ciencias, la disminución de espacios de reflexión histórica nacional. El poco énfasis que se pone en el deporte, la cultura y en las artes.

### *Orientaciones didácticas*

En los dos países hispanos que estudiamos, sus sistemas educativos presentan diversas recomendaciones didácticas tendientes a facilitar el trabajo de los individuos, adolescentes o alumnos, según como los llame cada sistema. En el caso de México, hay una tendencia a incorporar los resultados de las investigaciones de las ciencias de la educación, como la lingüística, la psicología y la sociología; España hace más énfasis en los ejes transversales. En la reciente *Reforma Educativa de México* (2013-2018), se trata de orientar hacia la importancia que tiene el maestro para el logro de los objetivos educativos.

## **PUNTO DE VISTA DE LA OCDE**

La OCDE presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros de esta Organización, que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, denominada Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. (Lera, 2016).

Esta nota abordada para países como México y España, se centra en seis grandes temas cubiertos en la edición 2015-2016 de Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Los temas son: logro educativo, competencias y participación en el mercado laboral; equidad en la educación y el mercado laboral; financiamiento de la educación; la profesión docente; educación terciaria (con base en la nueva clasificación (CINE 2011); y de la educación preescolar a la educación media superior. (Lera, 2016).

**MÉXICO:** En México, las tasas de matriculación en educación media superior y el porcentaje de población que ha alcanzado dicho nivel educativo ha

aumentado, pero los niveles aún son bajos comparados con otros países de la OCDE y países asociados. De 2005 a 2012 la población de 25 a 34 años en México que habían alcanzado la educación media superior aumentó en 8 puntos porcentuales, de 38% a 46%. No obstante, este porcentaje es mucho menor que el promedio de la OCDE de 83%. Sólo uno de tres adultos de 25 a 64 años de edad terminó ese nivel de educación. México está aumentando el nivel de adolescentes de 15 a 19 años que están en educación: del 48% al 54% entre 2005 y 2013. A pesar de este aumento, en 2013 México fue uno de sólo dos países de la OCDE y asociados (el segundo fue Colombia) donde menos de 60% de los jóvenes de 15 a 19 años estaban inscritos en el sistema educativo. (Lera, 2016).

ESPAÑA: En España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, el 49.7% está estudiando, el 27.5% no estudia, pero está trabajando, y el 22.8% ni estudia ni trabaja (NINIS). En comparación, el promedio de los países de la OCDE es similar en el caso de los jóvenes que están estudiando, 47.5%, siendo mayor los que no estudian y están ocupados, 37.9%, y menor los que ni estudian ni trabajan, 14.6%.

El porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados es de un 22.8%, frente al 14.6% y 14.7%, registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22. Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado particularmente a los más jóvenes, aumentando entre estos la proporción de los que están desempleados". (Lera, 2016).

### *Igualdad por género en la educación y el mercado laboral*

MÉXICO: Las mujeres están representadas de manera equitativa en todos los niveles de educación terciaria, pero aún tienen muchas más probabilidades que los hombres de no estar empleadas ni en educación o formación (NI-NI).

Las mujeres están equitativamente representadas en todos los niveles de educación terciaria, incluido el nivel doctoral, donde en 2013 casi la mitad de nuevos graduados fueron mujeres. Cerca de un tercio de los estudiantes de ingeniería, manufactura y construcción eran mujeres, cinco puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE. Sin embargo, esta cifra muestra que, como sucede en otros países de la OCDE, las mujeres aún están insuficientemente representadas en este campo de estudio. (Lera, 2016).

ESPAÑA: Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres se reducen a medida que aumenta la educación. En España las diferencias son menores que en el promedio de países de la OCDE.

Según la Encuesta de la OCDE para el Programa de la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC), la tasa de empleo de los titulados en Educación Terciaria es del 85%, el 81% para las mujeres y el 89% para los hombres. El hecho de que los hombres posean una tasa mayor de empleo que las mujeres es una tendencia que se repite en todos los campos de estudio.

En España la tasa de empleo de los titulados superiores es algo más baja, 80%, siendo la diferencia entre mujeres y hombres de 8 puntos porcentuales (76% frente al 84%). (Lera, 2016).

## CONCLUSIONES

Los resultados ayudan a explicar la inequidad que existe en España y México, respecto al acceso a una educación de calidad y al aprovechamiento escolar, por estar estrechamente relacionados con las desigualdades socioeconómicas y socioculturales de ambos países. La situación educativa en los niños y las mujeres se agrava aún más. Este sector estudiantil y las escuelas reflejan la mayor parte de las diferencias educativas en nuestros países, independientemente del tipo de servicio educativo que reciba el estudiante y de la entidad federativa donde se ubiquen los centros escolares. Los resultados que se muestran en esta investigación de Educación Comparada, nos muestran el suficiente argumento para considerar plantear estrategias tendientes a disminuir la enorme desigualdad educativa que existe en la educación de España y México; con ello se podrá aspirar a hacer realidad de que la educación sea un motor de ascenso económico y de equidad social; lo que hoy en día está muy lejos de lograrse.

Las nuevas estrategias de apoyo a la niñez y género, de acuerdo al Banco Mundial, se basan en cuatro objetivos, todos ellos indispensables para lograr un mundo más igualitario:

- a. Reducir la mortalidad materna y cerrar las brechas que subsisten en salud y educación.
- b. Crear más y mejores empleos para las mujeres y los hombres.
- c. Disminuir la desigualdad de género relacionada con la propiedad y el control de los activos clave como la tierra, la vivienda, la tecnología y el financiamiento.
- d. Mejorar la capacidad de las mujeres para hacerse oír y dirigir sus propias vidas. (Banco Mundial, 2016).

La estrategia se centra en intervenciones prometedoras que dan lugar a resultados tangibles en el mundo real, resultados que transforman la vida, y establecen igualdad de condiciones y crean oportunidades para todos.

En México, América Latina y el Caribe, la participación de las mujeres en la fuerza laboral aumentó 7 puntos porcentuales entre 2000 y 2012, y estudios del Banco Mundial señalan que esto provocó una reducción significativa de la pobreza extrema en la región del 30 % y una disminución de la desigualdad durante la última década del 28%. La infraestructura es un área prometedora y a menudo descuidada cuando se trata de promover y poner en práctica la igualdad de género. Los niños y las mujeres dependen más del transporte público que los hombres y satisfacer sus necesidades de un transporte seguro, confiable y asequible puede abrir un mundo de oportunidades de trabajo y de otros tipos para las mujeres en particular, creando al mismo tiempo un mejor sistema de transporte para todos.

La desigualdad de género sigue siendo uno de los mayores obstáculos para aumentar la prosperidad compartida.

Ningún país, ninguna economía, ninguna empresa o comunidad podrá resolver los desafíos de hoy o alcanzar su potencial hasta que todos sus habitantes puedan lograr el de ellos mismos. Esperamos mejorar la manera en que realizamos nuestra labor para que esto nos acerque a la igualdad.

Se reconoce que la desigualdad afecta tanto a niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; a todos los países, razas, culturas y costumbres. Pero afecta más a los niños en general y a las niñas en particular.

#### **LISTA DE REFERENCIAS**

- Aguilar, L. (2012) “Indicadores de género. El género hace la diferencia”. United States Agency for International Development. United States of America. En: <[http://www.agua.org.mx/h2o/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22110:indicadores-de-genero-el-genero-hace-la-diferencia&catid=956&Itemid=283](http://www.agua.org.mx/h2o/index.php?option=com_content&view=article&id=22110:indicadores-de-genero-el-genero-hace-la-diferencia&catid=956&Itemid=283)> [Accesado el día 25 de marzo de 2017] [ Links ].
- Banco Mundial. (2016). *Nuevas estrategias de niñez y género*. Estados Unidos: Banco Mundial.
- García Garrido, J. (1986). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2004) *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información*. México, Conmujer, Unifem, INEGI, PNUD, UNICEF, FNUAP, OPS. [Links]
- Lera, J. (26 de septiembre de 2016). *La Desigualdad Educativa entre México y España*. Obtenido de El Gráfico de Ciudad Victoria: <https://elgraficotam.com.mx/2016/09/26/desigualdad-educativa-entre-mexico-y-espana/>

- Navarro, M. A. y Navarrete, Z. (2015). *Educación Comparada Internacional y Nacional*. México: Plaza y Valdés.
- OECD. (2016). *Construyendo un México Inclusivo*. Obtenido de OECD: <http://www.oecd.org/mexico/building-an-inclusive-mexico-9789264265493-en.htm>
- Oliveira, J. (18 de noviembre de 2016). *EL PAÍS*. Obtenido de EL PAÍS: [https://politica.elpais.com/politica/2016/11/18/actualidad/1479464373\\_787121.html](https://politica.elpais.com/politica/2016/11/18/actualidad/1479464373_787121.html)
- Proigualdad (2009) *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2009-2012*. Diario Oficial de la Federación del 18 de agosto de 2009, Inmujeres, México. [Links]
- UNICEF. (12 de julio de 2016). *Ciudades amigas de la Infancia*. UNICEF. Obtenido de UNICEF: <http://ciudadesamigas.org/desigualdad-pobreza-infantil-espana/>
- \_\_\_\_ (20 de noviembre de 2016). *La infancia sin derechos*. (UNICEF, Ed.) Recuperado el 18 de Septiembre de 2017, de UNICEF: <https://www.UNICEF.es/actua-por-la-infancia>
- \_\_\_\_ (2016). *La niñez en México*. Obtenido de UNICEF: <https://www.UNICEF.org/mexico/spanish/educacion.html>
- Zamudio, J.; Ayala, M.; Arana, R. (2013) *Mujeres y hombres. Desigualdades de género en el contexto mexicano*. México, Universidad Autónoma de Chapingo. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572014000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000200010) (Francisco José Zamudio Sánchez\*, María del Rosario Ayala Carrillo\* Roxana Ivette Arana Ova



## CAPÍTULO 2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES

*Dra. María Taide Garza Guerra  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México*

### RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad, proporcionar los diferentes aspectos a tomar en cuenta en la atención educativa respecto de alumnos migrantes, a fin de considerar la Influencia de la Desigualdad Educativa en el ausentismo, rezago y deserción escolar. Las autoridades educativas deben implementar las estrategias necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se propicie un ambiente de apoyo, en el cual el maestro tome en cuenta las condiciones de cada alumno, considere y respete las diferencias para satisfacer sus necesidades de aprendizaje por su condición de migrantes.

El fenómeno migratorio está presente en el país y es importante señalar que el derecho a la educación como derecho humano debe impartirse de igual manera sin importar el grupo social al cual se pertenezca sin ser objeto de racismo o exclusión y que no sean objeto de marginación.

**Palabras Clave:** Desigualdad - Derechos Humanos - Educación - Migrantes - Deserción Escolar.

### INTRODUCCIÓN

En la actualidad la migración ha aumentado y se ha convertido en un problema social, cultural económico y político, tanto en el interior como en el exterior de los países; particularmente representa uno de los asuntos de gran relevancia en las relaciones bilaterales con los Estados Unidos de Norteamérica.

Esta cuestión, trasciende fronteras, gobiernos y leyes, el que afecta de manera más directa a muchos de los ciudadanos en países pobres o empobrecidos. Personas que, a pesar de su desarraigo a su tierra natal, a sus efectos y a su identidad, deben migrar en la búsqueda de condiciones que le permitan garantizar su subsistencia.

El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes como derecho humano fundamental debe de impartirse de igual forma sin importar el grupo social al cual se pertenezca sin ser objeto de discriminación, ya que las

barreras a las que se enfrentan les impide lograr las oportunidades para alcanzar su desarrollo formativo.

En este sentido, es relevante analizar la información existente en las instituciones de educación para conocer cómo se encuentra la situación educativa de los niños migrantes, así mismo analizar las propuestas e iniciativas internacionales y nacionales que se han adoptado para mejorar la integración educativa de las niñas, niños y adolescentes, siendo este un grupo vulnerable requiere de especial atención y de creación de nuevas políticas públicas que contribuyan a mejorar e integrar a los niños migrantes a una educación de calidad e inclusiva. Además, es fundamental que cuenten con un registro escolar a fin de que reciban los apoyos correspondientes por su condición, que cuenten con la continuidad educativa, en donde las autoridades se preocupen y ocupen para que exista una aplicación y supervisión eficaz en el cumplimiento de lo establecido en la legislación, especialmente en la educación para las niñas, niños y adolescentes migrantes.

Existe una corresponsabilidad entre los padres de familia, autoridades e instituciones y en particular las educativas para que las niñas, niños y adolescentes ejerzan este derecho.

## **1.MIGRACIÓN**

“La Migración es el desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales”. Es la acción y efecto de pasar de un país a otro para establecerse en él. (RAE, 2017).

De acuerdo al Sistema Interamericano de Derechos Humanos, “la migración es un fenómeno que ha existido desde tiempos remotos en la historia de la humanidad, sin embargo, durante el pasado siglo XXI se han acentuado algunas problemáticas especificadas en torno a ella”. (Morales, 2011). “Migrante es todo individuo que se desplaza de una zona geográfica hasta otra, situación que conlleva un cambio en las costumbres y un proceso de readaptación a las nuevas circunstancias”.

La Ley de Migración establece los principios en los que debe sustentarse la política migratoria del Estado mexicano, uno de estos principios es la integración social y cultural entre nacionales y extranjeros residentes en el país con base en el multiculturalismo y la libertad de elección y el pleno respeto de las culturas y costumbres de sus comunidades de origen, siempre que no contravengan las leyes del país.

Define como Migrante:

[...] al individuo que sale, transita o llega al territorio de un Estado distinto al de su residencia por cualquier tipo de motivación y Niña, niño o adolescente migrante no acompañado: a todo migrante nacional o extranjero niño, niña o adolescente menor de 18 años de edad, que se encuentre en territorio nacional y que no esté acompañado de un familiar consanguíneo o persona que tenga su representación legal.

Los Migrantes son una población que se encuentra en situación de vulnerabilidad; el aumento de la pobreza, la disparidad de salarios, el desempleo, los diferenciales en expectativas de vida y la brecha educativa, que es cada vez mayor, están directamente relacionados con la migración, ya que muchas personas quedan marginadas de la oportunidad de ejercer plenamente sus derechos económicos, sociales y culturales. De manera que un sinnúmero de personas migrantes han sufrido violaciones a sus derechos más esenciales antes de partir de su lugar de origen y, en muchas ocasiones, son estas violaciones las que precisamente inciden en su decisión de migrar.

Entre las principales causas que promueven la migración tanto a nivel internacional como a nivel interno según el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (ONU, 2012), se encuentran:

- La búsqueda de una vida mejor.
- Las disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región.
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino.
- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país).
- La degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los refugiados del medio ambiente, en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero).
- El éxodo de profesionales, o migración de los jóvenes más educados de países en desarrollo.

Se enfrentan a continuas violaciones de sus derechos, la falta de sistematización y seguimiento de esos atropellos, a la xenofobia y escasa solidaridad de quienes no padecen las penurias de la pobreza, debe agregársele las conductas reprochables de los Estados.

## **1.1 Niñas, niños y adolescentes en la migración**

Los derechos de niñas, niños y adolescentes afectados por la migración están protegidos por la Convención sobre los Derechos del Niño, así como por el conjunto de tratados internacionales de derechos humanos. Toda la normatividad debe ser cumplida por los Estados Parte, independientemente del status migratorio, de su origen, nacionalidad o edad.

Las niñas, niños, y adolescentes que se encuentran en migración, están expuestos a una serie de situaciones que vulneran sus derechos y ponen en peligro su integridad física, psicológica e, incluso la vida. La siguiente clasificación muestra los contextos donde más se vulneran los derechos de niñas, niños y adolescentes: (UNICEF, 2011).

- a. Niñas, niños y adolescentes que permanecen en el país de origen cuando sus familiares directos trasladan su residencia a otro país.
- b. Niñas, niños y adolescentes que migran junto con sus padres/familias.
- c. Niñas, niños y adolescentes que migran sin la compañía de sus padres o tutores.
- d. Niñas, niños y adolescentes que nacen en el lugar de destino o de tránsito de padres en situación de migración irregular.
- e. Niñas, niños y adolescentes que son refugiados o solicitantes de la condición de refugiado. Si bien, todos los derechos de la infancia deben ser garantizados sin excepción, en la clasificación anterior citada es cuando con mayor frecuencia se ven más susceptibles de sufrir alguna afectación a sus derechos.

## **1.2 Derecho a la Educación y Marco Jurídico**

Uno de los temas relevantes en la educación dentro del marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4, la UNESCO es la encomendada para coordinar la agenda de la educación 2030 donde se compromete a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidades, desigualdades en el acceso, participación y resultados de aprendizaje. Es importante entonces conocer el marco normativo por el que se rigen las decisiones y actuaciones de las autoridades en el ámbito educativo.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) Artículo 26

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (ONU, 1996) Artículo 13

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

**Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
  - a. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
  - b. Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
  - c. Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.
  - d. Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
  - e. Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares.(ONU, 1990)

Artículo 30

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en el artículo 3o: Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

En el año 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes 2013, dicha propuesta articula los niveles educativos de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y ésta con la educación inicial; se basa en los enfoques pedagógicos y didácticos pertinentes para la atención a la diversidad a través de diseños y desarrollos curriculares adecuados fortaleciendo los Derechos Humanos y la perspectiva de género; y desarrolla esquemas de gestión escolar e institucional, considerando la atención a las y los alumnos en contexto y situación migrante, la formación docente de quien les brinda el servicio y la asesoría a los padres de familia. (DOF, 2013).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el capítulo décimo primero, del Derecho a la Educación establece en el Artículo 57:

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias garantizarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual deberán:”, “establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales.” (LGNA, 2014).

La Ley General de Educación dispone en el Artículo 32:

[...] las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada indivi-

duo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Medidas que estarán dirigidas de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

El Informe Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México, refiere en el capítulo IV: Los Migrantes en México: igualdad, no discriminación y derechos económicos, sociales y culturales, punto 4 se señala que:

Con relación al derecho a la educación, el Protocolo de San Salvador en su artículo 13, establece que la educación será un derecho de todas las personas y que entre las diversas medidas que deben adoptar los Estados para lograr el pleno ejercicio de dicho derecho se encuentra el que “la enseñanza primaria debe ser obligatoria y accesible a todos gratuitamente”. En mayor detalle, el artículo 30 de la Convención Internacional para la Protección de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares establece que los todos los hijos de trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. (CIDH, 2013).

Se observa con preocupación que los niños migrantes enfrentan diversas dificultades que para acceder a la educación. En primer lugar, se exige que cuenten con documentación migratoria vigente. En segundo lugar, la administración les cobra derechos por validar sus estudios anteriores. Lo anterior representa un obstáculo para muchas familias migrantes, quienes por encontrarse en una situación de pobreza no pueden solventar el pago de tales derechos.

### **1.3 Integración Educativa**

En las Instituciones educativas se debe trabajar en función de facilitar la “participación de las distintas identidades” (Vera, Gonzales y Alejo, 2011: 21), contribuyendo a su desarrollo, para ello la educación intercultural debe jugar un rol fundamental desde una concepción amplia del diseño y desarrollo curricular, para lograr que los niños y niñas puedan aceptar de la mejor manera la diversidad étnica-cultural por una parte; por la otra, los docentes deberán adoptar estrategias necesarias para lograr cubrir otro tipo de problemáticas como el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales, los diferentes problemas de aprendizaje de cada niña, niño y adolescente para lograr una integración lo más armónica posible.

## **2. PRINCIPIOS JURÍDICOS PARA GARANTIZAR LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES**

Los principios jurídicos, rigen el actuar de las autoridades para garantizar el ejercicio integral de sus derechos, a través de políticas públicas para que niñas, niños y adolescentes logren desarrollarse de manera plena con una vida digna.

- **Interés Superior de la Niñez**

De acuerdo con el artículo 3 de la Convención de los Derechos del Niño:

[...] en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

El interés superior del niño es uno de los principios generales que enfatiza la condición del niño como sujeto con opiniones y sentimientos propios, derechos civiles y políticos, a la vez que como beneficiario de protecciones especiales, dependiendo de las circunstancias específicas de cada caso, y el Estado no puede subordinarlo a las prácticas culturales imperantes en el país, ni utilizar éstas como argumento para negar los derechos garantizados. En el contexto de la migración el interés superior del niño también debe estar en el fundamento de la toma de decisiones concernientes a los niños, las niñas y los adolescentes, de manera que todos sus derechos sean garantizados independientemente de su nacionalidad o el estatus migratorio propio o el de sus padres. (UNICEF, 2011)

- **No Discriminación**

Este principio obliga a respetar y garantizar los derechos de cada niño sujeto a su jurisdicción, independientemente de la raza, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social, posición económica, discapacidad, nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. Así, el Estado debe tomar las medidas necesarias para proteger a los niños y las niñas contra toda forma de discriminación.

- **Participación**

Este derecho se integra por el derecho del niño a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, el derecho a la información, a la asociación y la reunión, así como a participar en los procedimientos que le conciernen.

Los Estados Parte deben garantizar condiciones para que los niños expresen opiniones teniendo en cuenta la situación individual y social de cada uno, y en un entorno donde el niño se sienta respetado y seguro para opinar.

Este derecho exige que los responsables de escuchar al niño o la niña le informen de los asuntos, las opciones y las posibles decisiones que pueden adoptarse, así como de sus consecuencias. El derecho a la información es fundamental para que niñas, niños y adolescentes puedan tomar las decisiones que más les convengan.

- **El derecho a la Vida, la Supervivencia y el Desarrollo**

Otro de los principios generales es el derecho de las niñas, niños y adolescentes a la vida, la supervivencia y el desarrollo, incluido el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social.

- **Unidad Familiar**

La familia es el “medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños”. (ONU, 1989). En este sentido, reconoce que para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, las niñas, niños y adolescentes deben crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

La familia es el primer entorno de protección de derechos de los niños, pues en su seno se sientan las bases para su pleno desarrollo emocional, físico, cognitivo y social; por ello, el Estado debe protegerla.

El artículo 9 de la Convención de los Derechos del Niño, consagra dos principios fundamentales relacionados con la unidad familiar. En primer lugar, establece que la niña o el niño deben permanecer con sus padres, excepto cuando dicha permanencia sea contraria al interés superior del niño. En segundo lugar, reconoce el derecho del niño a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres. Cuando la separación del niño de uno o de ambos padres sea resultado de una decisión del Estado (por ejemplo, en caso de expulsión o encarcelamiento de los padres), éste tiene la obligación de proporcionar información básica acerca del paradero de los demás miembros de la familia. (UNICEF, 2011).

- **Derecho a la Protección contra la Violencia**

Los niños y las niñas se encuentran en una etapa de desarrollo que frecuentemente los coloca ante situaciones en las que son particularmente vulnerables. Por esta

razón deben ser protegidos contra todas aquellas situaciones que pueden violentar sus derechos fundamentales.

- **No Devolución**

En cumplimiento de las obligaciones, particularmente en atención al principio de no devolución:

[...] el Estado no trasladará al niño, la niña o el adolescente a un país donde haya motivos racionales para pensar que existe un peligro real de daño irreparable que los afecte, como por ejemplo, tortura, tratos degradantes y privación de libertad.

## 2.1 Política Migratoria

La Ley de Migración contempla los principios rectores en los que se sustenta la política migratoria en México: (H. Congreso de la Unión, 2011).

**Respeto irrestricto de los Derechos Humanos de los migrantes, nacionales y extranjeros**, sea cual fuere su origen, nacionalidad, género, etnia, edad y situación migratoria, con especial atención a grupos vulnerables como menores de edad, mujeres, indígenas, adolescentes y personas de la tercera edad, así como a víctimas del delito. En ningún caso una situación migratoria irregular pre configurará por sí misma la comisión de un delito ni se prejuzgará la comisión de ilícitos por parte de un migrante por el hecho de encontrarse en condición no documentada.

**Congruencia** de manera que el Estado mexicano garantice la vigencia de los derechos que reclama para sus connacionales en el exterior, en la admisión, ingreso, permanencia, tránsito, deportación y retorno asistido de extranjeros en su territorio.

**Enfoque integral** acorde con la complejidad de la movilidad internacional de personas, que atienda las diversas manifestaciones de migración en México como país de origen, tránsito, destino y retorno de migrantes, considerando sus causas estructurales y sus consecuencias inmediatas y futuras.

**Responsabilidad compartida** con los gobiernos de los diversos países y entre las instituciones nacionales y extranjeras involucradas en el tema migratorio.

**Hospitalidad y solidaridad internacional** con las personas que necesitan un nuevo lugar de residencia temporal o permanente debido a condiciones extremas en su país de origen que ponen en riesgo su vida o su convivencia, de acuerdo con la tradición mexicana en este sentido, los tratados y el derecho internacional.

**Facilitación de la movilidad internacional** de personas, salvaguardando el orden y la seguridad. Este principio reconoce el aporte de los migrantes a las socie-

dades de origen y destino. Al mismo tiempo, pugna por fortalecer la contribución de la autoridad migratoria a la seguridad pública y fronteriza, a la seguridad regional y al combate contra el crimen organizado, especialmente en el combate al tráfico o secuestro de migrantes, y a la trata de personas en todas sus modalidades.

**Complementariedad de los mercados laborales** con los países de la región, como fundamento para una gestión adecuada de la migración laboral acorde a las necesidades nacionales.

**Equidad entre nacionales y extranjeros**, como indica la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en lo que respecta a la plena observancia de las garantías individuales, tanto para nacionales como para extranjeros.

**Reconocimiento a los derechos adquiridos** de los inmigrantes, en tanto que los extranjeros con arraigo o vínculos familiares, laborales o de negocios en México han generado una serie de derechos y compromisos a partir de su convivencia cotidiana en el país, aun cuando puedan haber incurrido en una situación migratoria irregular por aspectos administrativos y siempre que el extranjero haya cumplido con las leyes aplicables.

**Unidad familiar e interés superior de la niña, niño y adolescente**, como criterio prioritario de internación y estancia de extranjeros para la residencia temporal o permanente en México, junto con las necesidades laborales y las causas humanitarias, en tanto que la unidad familiar es un elemento sustantivo para la conformación de un sano y productivo tejido social de las comunidades de extranjeros en el país.

**Integración social y cultural** entre nacionales y extranjeros residentes en el país con base en el multiculturalismo y la libertad de elección y el pleno respeto de las culturas y costumbres de sus comunidades de origen, siempre que no contravengan las leyes del país.

### 3. SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Los niños migrantes en América latina y el Caribe alcanzan menores niveles de desempeño académico que los niños no migrantes, al observar los logros de aprendizaje comparados entre estudiantes migrantes y no migrantes se aprecian claras diferencias entre ambos. En tercer grado, los niños no migrantes alcanzan niveles más altos de desempeño tanto para la asignatura de lectura como de matemática, al contrario de los niños migrantes.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) la situación educativa en América Latina y el Caribe, señala que si bien la condición de migrante

se asocia con un efecto negativo en el desempeño académico en comparación con otros niños, esto no aplica a la totalidad de los estudiantes migrantes en la región.

En este sentido, el menor desempeño académico podría explicarse considerando las variables de nivel socioeconómico y educativo de los padres. Según el TERCE, casi el 50% de las familias migrantes se encuentran en bajos niveles socioeconómicos, en comparación con la distribución homogénea de las familias no migrantes.

La condición migrante acompañada de bajos niveles socioeconómicos de los estudiantes, son variables que conjuntamente explican los bajos resultados académicos de los estudiantes, en cuanto al nivel educativo de los padres se revela el impacto que tiene la formación académica de los padres en los logros de aprendizaje de los niños migrantes.

Los resultados del estudio muestran que el nivel educativo de los padres, sobre todo el de la madre, influye en el desempeño académico de los niños de manera que este aumenta al mismo tiempo que aumenta el grado educativo que terminaron los padres. Esto sugiere que mientras más alto es el nivel educativo alcanzado por la madre, más altos son los logros de aprendizaje de los niños.

Además, también es importante tener en cuenta el contexto cultural cuando se habla del desempeño académico de los niños migrantes, en este sentido, la Organización de Estados Americanos (OEA) sugiere, además de la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos, la importancia del idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro (OEA, 2009).

Muchos niños enfrentan problemas debido a su condición de migrante que van más allá de la situación de la familia y que están vinculados a las relaciones interculturales con las que se encuentran en los países de destino. Entre ellos, existen diferentes formas de violencia escolar o racismo que pueden extenderse desde el color de la piel, pasando por la manera de hablar y el uso o no uso de ciertos modismos, hasta costumbres sociales y culturales.

### **3.1 Estadísticas**

Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) la situación educativa en América Latina y el Caribe, los niños migrantes en la región alcanzan menores niveles de desempeño académico que los niños no migrantes (UNESCO, 2016). El TERCE considera estudiantes migrantes a aquellos alumnos que al igual que sus padres, nacieron en un país extranjero.

El Informe sobre Desarrollo Humano Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, indica que en la actualidad, 244 millones de personas viven fuera de su país de origen. (PNUD, 2016).

La mayoría son refugiados económicos que tienen la esperanza de mejorar sus medios de vida y enviar dinero a sus hogares, pero muchos migrantes, especialmente los 65 millones de desplazados forzosos del mundo, se enfrentan a condiciones extremas, como la falta de empleo, de ingresos y de acceso a servicios sanitarios y sociales más allá de la asistencia humanitaria de emergencia.

México se caracteriza por ser un país de origen, tránsito, destino y retorno de migrantes. Su posición geopolítica respecto de los Estados Unidos de América constituye uno de los factores que más influyen en su política migratoria. Según la Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), al año ingresan a México aproximadamente 150 mil migrantes indocumentados, la mayoría provenientes de Centroamérica. De acuerdo con organismos de la sociedad civil esta cifra asciende a 400 mil.

En los Estados participantes del estudio de la UNESCO con esta condición solo la cumple el 4.2% de los estudiantes. Los países participantes con una proporción mayor de estudiantes migrantes que el promedio regional (0,9%) son los siguientes:

**Países con proporción mayor de estudiantes migrantes**

País	%
Panamá	5%
Argentina	2.1%
Costa Rica	2%
México	1.8%

Figura 1. Cuadro realizado con información obtenida del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), 2016.

Los niños enfrentan problemas debido a su situación de migrante que van más allá de la situación de la familia y que están vinculados a las relaciones interculturales con las que se encuentran en los países de destino. Entre ellos, existen diferentes formas de violencia escolar o discriminación que pueden extenderse desde el color de la piel, pasando por la manera de hablar, hasta costumbres sociales y culturales. De acuerdo al TERCE, los niños migrantes sufren de más *bullying* en todos los países evaluados, excepto Paraguay.

Ese tipo de experiencia de discriminación afecta a los niños y tiene consecuencias negativas que se manifiestan en un menor desempeño académico. En México un 25.2% de niños migrantes se ve afectado por la discriminación hacia ellos por distintas causas, lo que origina graves consecuencias en las niñas, niñas y adolescentes, donde se impide la integración efectiva en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos migrantes.

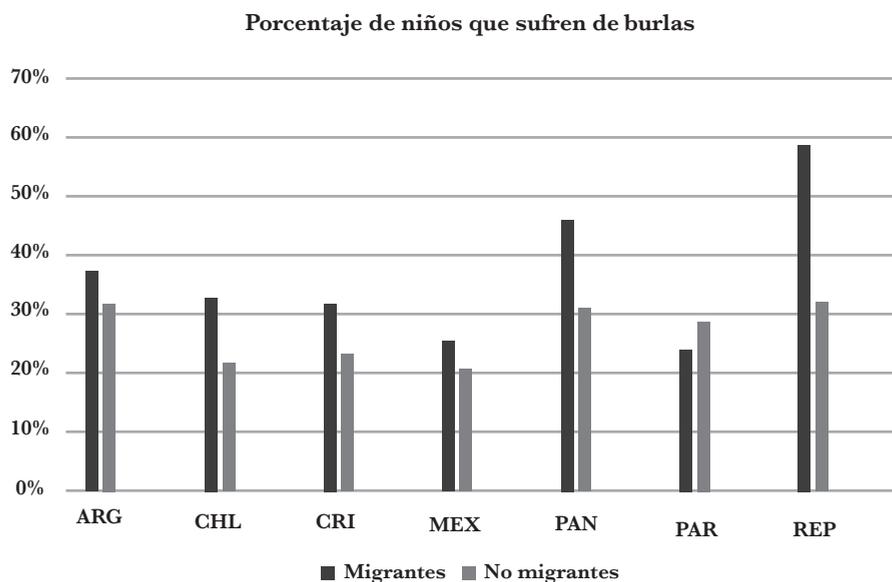


Figura 2. Gráfico obtenido del documento “¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes?”, UNESCO, 2016.

Si bien en la mayoría de países democráticos del mundo se garantizan mecanismos de inclusión como el derecho y la obligación de los niños de asistir a la escuela o la reunificación familiar, es necesario arbitrar medidas para asegurar la ampliación de los derechos sociales y económicos de los inmigrantes, lo que conlleva la exigencia de respetar la cultura que los acoge, ya que todo país tiene la responsabilidad de cuidar sus intereses de cohesión social, tanto en las sociedades de destino como en las de origen. (CEPAL, 2002, p.272).

Los sistemas de educación en la región todavía no han logrado superar las brechas de desempeño y proveer instancias de apoyo a las poblaciones que se encuentran en condiciones vulnerables. En este contexto, se recomiendan

prácticas e iniciativas encaminadas al apoyo a los niños migrantes y a la vez a sus familias para facilitarles la integración en su nuevo país de residencia, dado que el desempeño de los estudiantes tiende a aumentar cuando sus padres tienen altas expectativas sobre sus logros, usan la información escolar para apoyar sus aprendizajes y supervisan el desarrollo escolar de sus hijos, es de alta importancia incluir a los padres en estas estrategias e involucrarlos más en el ámbito escolar.

## **CONCLUSIONES**

El actuar de las autoridades educativas en relación a tan importante tema incrementará la eficiencia terminal la cual permitiría abatir el rezago educativo, beneficiando la educación de los alumnos migrantes para que puedan continuar su educación en el nivel básico y medio superior para lograr un sustancial desarrollo económico personal, familiar y social.

Otro aspecto que debe cubrirse es el de la integración efectiva de los alumnos migrantes en las comunidades rurales, donde el conocimiento que se imparta a los mismos sea de una educación más objetiva, que sea de calidad, y de amplia cobertura.

Garantizar una educación de calidad conforme al porcentaje de alumnos migrantes registrados en las localidades rurales a fin de lograr el acceso a la educación de los alumnos migrantes, que se desarrolle en un ambiente libre de discriminación.

Es de vital importancia la incorporación de alumnos migrantes al sistema educativo atendiendo a sus necesidades específicas que se basen en los principios de igualdad, integración, inclusión y de interculturalidad.

Siendo el país de ruta migratoria y en cuanto a actividad agrícola se refiere, en el norte de la república se ubican zonas que por sus características son altamente demandantes de mano de obra jornalera, los migrantes jornaleros provenientes de otros estados de la república normalmente se trasladan con sus familias, es por esto que es importante establecer acciones que permitan la integración de niños migrantes para abatir el rezago educativo y formar mejores ciudadanos, a través de la creación de aulas para escolares migrantes con reconocimiento oficial en los diferentes grados del nivel básico y medio superior de educación en los campos de los jornaleros agrícolas.

El sector educativo debe implementar las estrategias necesarias para que la evaluación que se desarrolle dentro de las aulas sea acorde a las principales necesidades de los alumnos migrantes desde un enfoque educativo que atienda

la diversidad social, cultural y lingüística. Se les proporcionen las mismas oportunidades a los alumnos migrantes para su integración en el aula, y permitirles la obtención de logros en los aprendizajes desarrollados durante el ciclo escolar.

La protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes debe ser prioritaria tanto en los lugares de origen, tránsito y destino como en todas las políticas públicas y los programas dirigidos a la infancia en el contexto de la migración, se debe partir de un enfoque de derechos para respetar y garantizar los principios establecidos en la Convención de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, es decir, el interés superior del niño, no discriminación, unidad familiar, protección, derecho a la vida, supervivencia, desarrollo, principio de no devolución, debido proceso y el derecho a la participación, entre otros.

Es necesario incrementar los efectos positivos de la migración, pero también es indispensable proteger y garantizar en todo momento el ejercicio de los derechos de las personas en un contexto de migración para disminuir sus efectos negativos.

#### LISTA DE REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2011), *Ley de Migración*.  
Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/inicio.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (1993), *Ley General de Educación*.  
Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/inicio.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2014), *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/inicio.htm>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2002), *La migración internacional y la globalización*.  
Disponibile en: [https://www.CEPAL.org/celade/noticias/paginas/4/11174/LCG2157\\_cap-8.pdf](https://www.CEPAL.org/celade/noticias/paginas/4/11174/LCG2157_cap-8.pdf)
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (2013), *Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/migrantes/docs/pdf/Informe-Migrantes-Mexico-2013.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917*.
- Diario Oficial de la Federación, (2013) *Programa de Educación Básica para Niñas y*

- Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Disponible en: [http://dof.gob.mx/busqueda\\_detalle.php](http://dof.gob.mx/busqueda_detalle.php)
- Diccionario de la Real Academia Española (2017), Disponible en: <http://www.rae.es/Fondo> de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2011). *La Travesía. Migración e Infancia*. Disponible en: [https://www.UNICEF.org/mexico/spanish/UNICEF\\_Migracion\\_web\(2\).pdf](https://www.UNICEF.org/mexico/spanish/UNICEF_Migracion_web(2).pdf)
- Morales Sánchez, Julieta (2011). *Derechos de los Migrantes en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, México*.
- Organización de las Naciones Unidas, 1990, *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*.
- Organización de las Naciones Unidas, 1989, *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas, 1948, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas, 1966, *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.
- UNESCO, 2016, *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) la situación educativa en América Latina y el Caribe*.  
Disponible en: <http://www.UNESCO.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>



**PARTE II**

**DESIGUALDAD EDUCATIVA NIVEL MEDIO SUPERIOR  
Y SUPERIOR**



## CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL TETRAEDRO DIDÁCTICO COMO OPORTUNIDAD PARA INNOVACIÓN GENUINA Y LA INVENCIÓN SITUACIONAL

*Mtro. Raúl Marcelo Volker*

*Universidad Abierta Interamericana, Argentina*

### RESUMEN

Este trabajo enfoca su mirada en la educación superior que debe formar nuestros jóvenes mediante estrategias pedagógicas que lo inserten en el mundo del trabajo, la globalización del conocimiento y la convergencia tecnológica. El dispositivo universitario actual encuentra a muchos jóvenes con trayectorias discontinuas e inconclusas, provocando el fracaso en sus estudios. Esto constituye una problemática que requiere de soluciones verdaderamente innovadoras de invención situacional. Esta perspectiva de resultados deben hacernos reflexionar en la urgente necesidad de comenzar a recorrer procesos de innovación genuina que brinden propuestas creativas con la mirada puesta en el futuro, pero sabiendo que ese mañana se construye con trayectorias reales que deben ser abordadas con propuestas superadoras y nuevos modos de habitar esa realidad, como lo propone “el tetraedro didáctico para el abordaje áulico en la educación superior”.

**Palabras claves:** Trayectorias universitarias, tetraedro didáctico, Innovación genuina, Invención situacional.

### INTRODUCCIÓN

La educación debe dar respuesta a varias demandas coyunturales, pero a la vez, establecer un rumbo cardinal con expectativas ambiciosas que configuren una visión en el largo plazo de aquella comunidad que queremos perpetuar. Debe desde luego, resolver la aparición de nuevas circunstancias sociales, debe lograr achicar la brecha de la desigualdad que trae aparejada la globalización, cuyo proceso de desarrollo económico-social se vincula gracias a la teleinformática, a todos los ámbitos y todas las comunidades posibles como contextos en los cuales se dan infinitas posibilidades de lograr una cultura compartida y de acceder al conocimiento bajo un nuevo e innovador concepto de ubicuidad y gratuidad.

Hoy la información digital tiene características y atributos propios de los bienes que se definen como *comodities*, y esto se trasunta en algo negativo por la

anarquía con que se presentan y la falta de profundidad, esfuerzo y análisis con que se realiza el abordaje. Es por esto que la educación en nuestra coyuntura económico-social, debe estar inmersa en las demandas sociales apremiantes, para poner la mirada en el largo plazo y actuar en forma proactiva y deshacerse de su actual situación de pasividad que envuelve la realidad áulica cada vez que se habla fracaso universitario, donde solo se reacciona ante las circunstancias.

Es necesario y urgente para el sistema educativo, accionar en consecuencia brindando la infraestructura necesaria para decodificar los nuevos lenguajes y las nuevas plataformas desde donde se accede a la cultura con propuestas superadoras de invención situacional, contextuales y que realmente accionen sobre los alumnos como principal herramienta para ese tramo de sus vidas. Es la preocupación constante de introducir al sujeto de la educación en otro universo de significación para ayudarlos a construir su propia singularidad que marque la diferencia en lo colectivo.

### **El proceso de globalización de los saberes**

En la historia de la economía mundial se alternan períodos de integración y de desintegración, resultantes de la continua interacción de los Estados, las empresas y los mercados. Este fenómeno, que aparece ya en la primera revolución industrial, se manifiesta con mucha mayor potencia en nuestra época, donde hace eclosión un nuevo impulso de integración internacional que posee el mismo significado de rápido crecimiento de la fase de globalización que, de una manera análoga, se extendió durante la segunda revolución industrial.

Otra diferencia, no menos importante reside en que el ímpetu de esta nueva forma de integración no proviene de la expansión de los modelos de producción existentes, sino que es debida a un cambio cualitativo originado en una real revolución tecnológica que, por sus dimensiones, alcances y velocidad, no conoce antecedentes en la historia mundial, impulsada por los grandes adelantos producidos en las telecomunicaciones y la informática.

En realidad, la mundialización es un hecho estructural y no ideológico, dado que tiene un origen y sustento material en vectores económicos donde la revolución tecnológica no sólo tiene implicancias geográficas, económicas y sociales sino que provee el sustento a la descentralización de la toma de decisiones en todos los órdenes de la existencia humana.

Surge en las instituciones educativas la necesidad de generar una planificación estratégica que apunte a efectuar reformas estructurales de orden interno

como un elemento de vertebración con la realidad de los cambios sociales y culturales que se están dando a través del proceso de mundialización.

[...] en este marco de la mundialización y del avance tecnológico, la implementación de una planificación estratégica en una institución educativa debe asegurar un proceso de transformación acorde con los grandes cambios producidos, y que no sólo introduzca modificaciones sustanciales en la estructura, las competencias, los contenidos curriculares y los criterios de evaluación, sino que, fundamentalmente, signifique la aplicación de una política clara de compensación de las debilidades y amenazas, así como del apuntalamiento de las fortalezas y oportunidades” (LauritoSeptiembre, 2002).

### **La actualidad universitaria y la réplica de un modelo tradicional**

“Ésta es mi universidad”, dice el rector de una institución universitaria, y podría mostrar unas cuantas fotos del frente, de algún acto de colación y algunas aulas y laboratorios de la misma. Un sociólogo tal vez podría ver a una Universidad como a un grupo de personas, con tales y tales características en la búsqueda de la consolidación de su proceso de sociabilización y de su enriquecimiento y madurez educativa; Un abogado tal vez puede mostrar todo un marco jurídico de la institución, con determinados derechos y obligaciones. Cada uno de ellos presenta un modelo de organización y un modelo en particular siempre es nada más que una representación simplificada de la realidad que muestra solo un perfil determinado y no todos los puntos de vista desde los cuales una Universidad puede ser analizada. El modelo imperante actual en la institución universitaria, utiliza las herramientas educativas y tecnológicas bajo una concepción espacial y temporal funcionales a la cosmovisión que surge de la modernidad, como paradigma de búsqueda del conocimiento en el marco de los fundamentos del conocimiento científico, y por otro lado abreva en los dispositivos de la revolución industrial y la necesidad de cumplir un horario, la disposición necesaria de un espacio físico donde se pueda supervisar la tarea, etc.; de hecho se disponen los laboratorios de informática tal cual se disponían los escritorios en una oficina, o bien como hoy se lo hace en un *call center*.

Desde la disposición misma en que se imparten las clases está presente el concepto de esa disposición fabril incipiente. Es decir, pensar que esta tecnología educativa es imprescindible, es parcializar las ideas dirigiéndolas en un solo sentido y perder las posibilidades de desarrollar las innovaciones e invenciones que pudieran surgir para producir disrupciones estructurales: estar atentos a estas

cuestiones, sería una forma de pensar el futuro en términos dinámicos y evolutivos para una institución de estudios superiores que debiera estar más viva que nunca.

### **Con la tecnología hacia el futuro**

Son contundentes las palabras de Peter Druker acerca de que “La tecnología será la enseñanza universalizada, el eje de la comunicación didáctica del mañana como lo fue durante siglos la gramática-retórica greco-latina” (Druker, 1989)<sup>2</sup>; es decir, no se habla ya de que el flagelo que emerge de la pobreza de los planes educativos ineficaces es el analfabetismo, sino que ahora se debe hablar del analfabetismo funcional como el cruel mal que desvincula particularmente al individuo que transita la coyuntura viviendo como puede, en la periferia del sistema con el cual necesariamente habrá de interactuar de alguna manera desde una situación inadecuada, cada vez más difícil de salvar.

En alguna oportunidad se señaló que “La alfabetización en tecnología será una de las prioridades de los sistemas educativos de los países que pretendan un crecimiento económico y un desarrollo social sustentable” (Doval, Septiembre de 2007); pero también es necesario precisar cuál es la verdadera dimensión que queremos impregnar en el ámbito educativo acerca del concepto de tecnología.

En esto se pueden seguir dos líneas conceptuales para esclarecer la fórmula adecuada a estos propósitos: Por un lado, lo referente acerca del enfoque con que se abordan los temas del ámbito educativo, pero ahora sí, desde un enfoque tecnológico de los mismos, es decir cómo ha de ser la tecnología educativa imperante; y en otro sentido y complementando la conceptualización acerca del abordaje de la tecnología misma, y los respectivos contenidos de los cuales es necesario apropiarse para llevar adelante toda propuesta pedagógica para una educación en la convergencia tecnológica.

Entonces se dice que por una parte se puede hablar acerca de la tecnología universitaria y de cómo la misma resuelve los aspectos referidos a la inmediatez y la localización del conocimiento; y por la otra, todo aquello que tenga que ver con la educación tecnológica estrictamente hablando.

El objetivo clave de la educación en la convergencia tecnológica, es fundamentalmente para desarrollar en el individuo una cultura tecnológica que le permita una apropiación crítica del medio tecnológico. Pensar en estos términos es un deber ineludible a la luz de los resultados actuales, a la vez que no caben dudas

---

<sup>2</sup> Druker, P. (1989). *Las Nuevas Realidades*. Sudamericana. Buenos Aires.

de que es una tarea ardua, pero tampoco deberían quedar dudas en que es imprescindible, absolutamente necesaria y urgente.

Ésta es una manera de abordaje en términos estratégicos, y con tal concepción en mente, podemos ser proactivos y demarcar los límites precisos acerca de quienes queremos ser, para poder pensar entonces en cómo hacer para llegar a ser aquello que deseamos.

Ese concepto de estrategia, hace referencia a la ordenación de los recursos de que se dispone y que confluyen para la realización de un proyecto predeterminado. Ese concepto de estrategia, desde el punto de vista educativo, tiene que ver con el conjunto de los procedimientos que se articulan para lograr un propósito pedagógico determinado siguiendo un plan preestablecido. Es necesario abordar la problemática estratégicamente para poder planear acerca del futuro en todos sus plazos y decidir acerca de una propuesta de innovación; operando en el tiempo del corto y mediano plazo para entusiasmar e incentivar a diario, con la acción continua para conducir nuestros destinos hacia un logro mayor, a la vez que nos enriquecemos con la experiencia cotidiana, y en el más largo plazo para decidir por nosotros mismos acerca de nuestro futuro deseado.

Con un sentido crítico y con la voluntad de querer construir mejores espacios educativos, es necesario y urgente, rediseñar y configurar desde la estructura universitaria actual, un nuevo organismo que aprenda de sí mismo, que se alimente constantemente del contexto y que a su vez influya sobre él; y que sea esencialmente dinámico para adaptarse y desarrollar las ventajas competitivas y las singularidades que como sociedad necesitamos; es decir, que se comporte y relacione como un organismo viviente, y que como tal, viva y se desarrolle en su contexto asumiendo un rol protagónico, proactivo e innovador.

“Un nuevo paradigma educativo sólo será posible si tomamos conciencia, rediscutimos y redefinimos los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación” (Aguerrondo, 1998).

Para gestionar estratégicamente el conocimiento tenemos algunas herramientas, y claro está que nunca son suficientes y debieran ser más aún, pero en rigor de verdad, esa utilización se traduce en lo que es la falla operativa de la utilización de éstas que se poseen actualmente, porque no se experimenta un desarrollo armónico ni una planificación transversal de los contenidos, para explotar esas pocas herramientas con las que se cuenta. Es decir, no contamos con tácticas planteadas orgánicamente porque no hay un plan estratégico y no se sabe hacia dónde se quiere ir.

### **El contexto tecnológico y globalizador**

En torno a la misión de las instituciones de educación superior, puede afirmarse que tanto a través de la normativa vigente, como desde las ópticas particulares de diferentes autores comprometidos con las actuales necesidades de un modelo educativo aplicable a las instituciones responsables de su eventual implementación, existe una coincidencia en cuanto a la repercusión que sobre estas tienen las profundas transformaciones resultantes del proceso de globalización. Una visión más amplia debe apuntar a que la formación del alumno se oriente a lograr una consustanciación con la producción de conocimientos, a fin de obtener una comprensión más acabada de la realidad, que le permita llegar más allá de su mera aplicación práctica y específica.

La revolución tecnológica y el proceso de globalización actúan de manera directa o indirecta, determinando una aceleración de los términos y una constante redefinición de los factores críticos que podrían llegar a ser muy importantes en la toma de decisiones estratégicas, por lo que las oportunidades y amenazas consecuentes son elementos fundamentales a tener en cuenta.

### **Los objetivos de una institución educativa**

Al igual que en el nivel de estudio externo o contextual, se debe abordar la minuciosa observación para detectar las fortalezas y debilidades que se incrustan en el ámbito interno configurando los modos de actuar y responder a las distintas alternativas que presenta la realidad del entorno institucional, deben considerarse aquí todos los procesos organizacionales relevantes que de alguna manera adquieran significación en los procesos de planificación estratégica para las instituciones educativas.

Como elementos relevantes en el ámbito interno, debemos considerar, en primer término, la misión de la institución y sus principios, ya que constituyen el basamento de toda la actividad que ésta desarrolle.

Constituyen los carriles o andariveles por los que debe discurrir la actividad de toda institución educativa actuando de cara a la sociedad, en ayuda de su continua mejora, vertiendo su accionar en la tarea de propagar los conocimientos, las creencias y los valores de la cultura.

Los objetivos de una institución educativa derivan, necesariamente, de su misión, valores y principios y deben ser los orientadores de los objetivos operativos aplicables, coyunturalmente, en las diversas áreas estratégicas. (Laurito, septiembre de 2002).

Estos objetivos deben apuntar a:

- Contribuir al desarrollo del conocimiento, a su producción, preservación y difusión a través de la investigación, la docencia y la extensión.
- Servir a la sociedad mediante el análisis de sus requerimientos y necesidades, tratando de aportar soluciones posibles.
- Propiciar una educación que favorezca la formación de personas que lleguen a ser conductores de su propia vida y solidarios con sus semejantes.

Es decir, los objetivos de las instituciones educativas se centran en la formación de un equipo humano competente y eficaz que, comprometido a nivel personal y de conjunto con el proyecto institucional, se encuentre dedicado seriamente con el cumplimiento de sus funciones.

Es importante consolidar una cultura institucional que provea la motivación necesaria, que apunte a generar un sentimiento de pertenencia, por sobre el interés individual en pro de la institución. Esta cultura institucional implica necesariamente, una identificación con el ideario que se constituye como un elemento neutralizador de las eventuales tensiones entre los involucrados y permite integrarlos a una forma de planificación.

Se debe considerar que la planificación institucional implicará desmontar el conjunto de proyectos e individualidades para ubicarlo en un orden natural con distintos niveles de significado, de manera de constituir un punto de intersección en el que concurren las múltiples particularidades de los actores y de lo institucional en su práctica colectiva.

Tampoco puede dejarse de lado la existencia de un ambiente particular de la institución, en el que se asignan roles específicos a cada uno de los grupos así diferenciados, y a cada una de las personas que los integran, de allí la necesidad de establecer canales de comunicación fluidos, que favorezcan un proceso de intercambio.

Este intercambio debe producirse sobre la totalidad de la información, de los aspectos individuales e institucionales, en lo referente al marco valorativo, los conocimientos y experiencias puntuales y la percepción de la realidad. La resultante será el desarrollo de proyectos y actividades que procuren sostener a la institución en un proceso que posibilitará el análisis situacional.

Los elementos básicos que configuran una institución educativa son:

- Un proyecto vinculado con su misión y objetivos institucionales.
- Un conjunto de personas que interactúan.
- Una infraestructura material con instalaciones y equipamiento.

- Y una estructura organizacional que permite cumplir con las funciones específicas.

Un modelo institucional educativo, a pesar de compartir características de otros modelos de aplicación general, debe expresar sus particularidades basadas en su historicidad, misión y estructura organizacional.

El mayor desafío reside en preservar la identidad institucional, construyendo un modelo que permita el desarrollo progresivo de niveles de organización más complejos y pueda absorber los impactos del cambio, de manera de mantener invariables las características que conforman su “ser en sí”.

### **La práctica docente**

Desde que se aborda el estudio de la práctica docente, no solo se debe pensar desde el quehacer de la práctica en el nivel institucional, sino teniendo siempre presente, la interrelación de ésta con su entorno extramuros: la sociedad, la comunidad educativa en su conjunto y las variables de roles, comunicaciones, culturas, y sus diversas formas de ser expresadas, las redes comunicacionales, y el modo particular desde el cual la Universidad, puede ser puente para el vínculo, respetando las identidades locales y haciéndose parte de su cultura.

Según Marta Souto hay cinco niveles de análisis (Souto, Marta, 1997): En lo Social, lo Institucional, lo Grupal, lo Personal y lo Instrumental, que se involucran generando un entramado complejo que genera conflictos, tensiones y contradicciones.

Para establecer algunas nuevas conceptualizaciones acerca del “acto pedagógico”, se desarrolla más adelante una herramienta con la geometría espacial del tetraedro. Esta conceptualización del “tetraedro didáctico” ofrece un esquema interpretativo para pensar acerca del lugar que ocupa el docente en cualquiera de los modelos que tomemos, y de cómo se plantea desde su propia práctica una “situación de poder” y de cómo se genera y se construye y constituye “la mística” que atraviesa la íntima realidad áulica; ya que este rol se construye desde una política de enseñanza y sus derivadas corrientes pedagógicas, conductismo, constructivismo, el docente como conductor, utilizando el saber cómo poder de un modo vertical, o el docente como coordinador de un grupo de aprendizaje.

En el nivel áulico cabe mencionar algunas cuestiones acerca de “el grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa”. En este punto surgen preguntas: ¿es el/la profesor/a el que detenta el poder por el saber? ¿Es el/la profesor/a parte del grupo? ¿Cabe alguna postura no vertical en la relación donde más que la autoridad legal quepa la autoridad legítima? ¿Cómo juega la dependencia? ¿Y la

creatividad? ¿Podrá ser un/a coordinador/a? Cabe destacar que todo esto depende del encuadre pedagógico jugado por el docente. De sus saberes de cómo él/ella percibe al grupo o su práctica y de cómo él/ella es percibido el nuevo “grupo” de alumnos.

Marta Souto propone “pasar de la seriación, al grupo de clase e incluir en él a los alumnos que la integran”. Claro está que todo esto parte de la concepción de hombre en la que debe basarse cualquier relación dialógica, y en especial todo acto pedagógico.

La autora propone al docente como coordinador de la clase, en un análisis de las características y la estructura de la misma. Definamos grupo, Souto dice...

[...] definimos grupo de aprendizaje como una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo (Souto, Marta, 1997).

También distingue al grupo de aprendizaje de otros grupos y le atribuye las siguientes características:

- Objetivos: específicos, delimitados y conocidos por el grupo.
- Técnicas y medios: técnicas y procedimientos metodológicos
- Contenidos: contenidos organizados de información y contenidos curriculares
- Evaluación: actividades que tienden a buscar evidencias acerca de lo realizado en el grupo y analizarlos
- Rol del coordinador: tiene una función diferenciada del resto de los miembros. Triple función de experto a) conocimiento b) dinámica grupal c) didáctica. A través del aprendizaje grupal se produce la integración de tres procesos: el grupal, el aprendizaje y la enseñanza. Todo esto se da en una integración dialéctica. (Souto, Marta, 1997)

### **Los alumnos y los docentes como referentes de una relación interpersonal trascendente**

Sin lugar a dudas, el alumno debe ser el centro y foco de todo el proceso educativo y por lo tanto, exige que todas las acciones, programas y servicios que éste brinda, se encuentren orientados hacia su formación y ayuda.

La relación docente-alumno como relación interpersonal es imprescindible para formar personas responsables; y teniendo presente este principio, los modos

de enseñanza y los sistemas de aprendizaje deben orientarse hacia la reflexión del estudiante y de la comunidad educativa ya que éste debe ser el compromiso de todos.

No es redundante señalar que dicha relación debe ser un fuerte apoyo en la presentación y difusión de los valores que la institución ofrece a sus alumnos y una ayuda inestimable para la formación de ellos. Se debe querer afrontar una nueva forma de hacer las cosas, recorriendo caminos que hasta hoy no se habían recorrido ya que si no se va a seguir arribando a los mismos lugares de antes.

### **Planificación estratégica e innovación educativa**

La realidad está caracterizada por la imprevisibilidad y la incertidumbre; Estas circunstancias determinarán diferencias y brechas entre los niveles de análisis previamente considerados, que obligan a una planificación estratégica cambiante y polifacética que no debe perder de vista los principios institucionales fundacionales. Es decir, instituir una fórmula de funcionamiento que en todo momento instaure relaciones áulicas que se interroguen a sí misma para crecer, fortalecer y resignificar cada concepto, pero con el precepto fundacional como significante instituido para el vínculo pedagógico en construcción que en algún momento requiere establecerse. Algunas cuestiones en las que hay que pensar si hacemos el ejercicio de pensar en el futuro, pueden ser representadas con palabras como incertidumbre, imprevisibilidad, contextos turbulentos (Ansoff, 1999) o realidad y modernidad líquida<sup>3</sup> desde tales términos debemos ahora desarrollar las estrategias necesarias tomando estos mismos elementos al momento de diseñar las futuras realidades con conceptualizaciones tales como la de una planificación estratégica, cambiante y polifacética.

La planificación estratégica debe permitir a la institución organizar adecuadamente sus recursos y actividades para alcanzar los objetivos y metas definidos previamente, en función de sus intereses y del comportamiento del entorno institucional.

Debe tener características propia dentro de una matriz de rangos generales que apunte a una racionalidad en la selección de las opciones; esto es que las

---

<sup>3</sup> Bauman, Z. 2008). Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Revista Observaciones Filosóficas* 6, 2008. Consultado en línea <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/82%20-%20Modernidad%20L%C3%ADquida%20y%20Fragilidad%20Humana%20-%20Zygmunt%20Bauman%2C%20Vasquez%20Roca.pdf>

diferentes alternativas no puedan abandonar el plano de la realidad embarcándose en proyectos de difícil o imposible realización.

La planificación estratégica debe tener una total y absoluta coherencia con la misión y los principios institucionales, dado que estos constituyen la piedra angular de todo su quehacer.

Debe mostrar congruencia entre los objetivos a alcanzar y los recursos a aplicar y las políticas a implementar para el logro de aquellos en el marco de escenarios posibles, realizando, en el plano operativo, acciones que permitan alcanzarlos. La suficiente flexibilidad viabilizará tanto las políticas como el uso de recursos, para lo cual debe existir el requisito de tener una clara imagen institucional futura deseable. La innovación es un concepto que asemeja la punta de un iceberg, en lo profundo existe mayor información.

Hay que tener la firme convicción de fomentar la cultura de la innovación, para lo cual se deberían crear las políticas y las condiciones necesarias desde los organismos que correspondan. Es en este sentido que se hace absolutamente necesario que se acorte más la brecha entre conocimiento impartido desde los niveles medio, técnico, terciario y universitario del sistema educativo y la realidad económica, social y empresarial para que estos actores institucionales de la sociedad no se estanquen y comiencen a fluir en forma natural, desde uno hacia otro nivel sin mostrar disrupciones traumáticas.

La innovación es un proceso sistémico para mejorar un producto, un servicio o el modelo de negocios que una organización desea desarrollar en el mercado, para que sea percibido favorablemente por la comunidad. Es la capacidad de visualizar una oportunidad y tener el coraje de plasmarla en un producto o servicio real, tangible y consumible por dicha comunidad. Es decir, es la capacidad de estructurar una idea y traducirla en un producto o servicio que tenga impacto en el alumnado. (Lambin, 1995)

La CREATIVIDAD es la capacidad de generar nuevas ideas y relaciones, en tanto que la INNOVACIÓN es la implementación de esas ideas; por eso se puede afirmar que: Innovar es el arte de crear algo nuevo, novedoso y original e implementarlo en la comunidad. (Valdéz, 2000).

Silvia Dustchatzky asegura que la innovación sumerge al docente en una búsqueda incesante de la actualización y que ello no genera alternativas experimentales inéditas; agrega circunscribe al concepto de innovación en la esfera temporal del mercado. En contraposición a estos conceptos, instala la idea de la invención situacional hacia la creación de singularidades para poder transitar la vida (Duschatzky, 2008).

Desde esta tesis se propone que ambos conceptos no son excluyentes y que ambas herramientas buscan construir un sujeto singular, crítico de su tiempo, capaz de analizar las fragmentaciones del mundo actual para ensamblarlos y abroquelarlos a la realidad que lo atraviesa.

La acción de Innovar es encontrar relaciones que nadie había descubierto y crear nuevas conexiones. También, innovar es diferenciación, ya que el objetivo de la innovación es diferenciar a una vieja universidad, para modificar favorablemente la percepción de la comunidad educativa y diferenciarla, esto es sinónimo de posicionamiento en la mente del consumidor de dicha educación.

Una innovación funciona cuando resuelve problemas concretos y lo hace mejor que la opción anterior, pero hay organizaciones que se creen innovadoras y terminan ofreciendo las mismas cosas con algunas pequeñas e insignificantes modificaciones que ni el alumno ni la comunidad educativa perciben.

Es decir, una innovación deja de serlo cuando es igualada por la mayoría del contexto educacional y esperada por la comunidad educativa y además, se convierte en una característica esperada y no cuestionada, pero si una organización no declara obsoletos sus propias propuestas, alguien más lo hará por ella.

Innovar sería dar un salto cuántico; algo más que materializar la mejora continua, o incorporar nuevas tecnologías y prácticas emergentes. Apuntaría a métodos, productos y servicios, pero no sólo a eso. Se asociaría a la creatividad, pero llegaría más lejos. Podría exigir la existencia de áreas formales de I+D<sup>4</sup>, o simplemente una cultura ad hoc que catalizara la expresión del capital humano.

Para ser más concretos, la innovación constituye más un proceso que un suceso, pero cada iniciativa habría de analizarse con perspectiva sistémica y amplitud de miras, enfocando bien las expectativas y necesidades de los alumnos del presente y del futuro.

[...] se necesita algo más para que ocurra la innovación. La caja de herramientas de todo innovador típico incluye tres cosas: preguntas, experimentos y confianza en sí mismo (Osses, 2008).

A veces la innovación apunta también al funcionamiento o la cultura de la organización, pero lo que más llama la atención es la presencia de la casualidad en muchos avances ya sean sociales o tecnológicos, tanto en el mundo científico, como en lo social o lo empresarial, lo cual también podría ocurrir en el ámbito

---

<sup>4</sup> *I+D es el proceso de Investigación y Desarrollo.*

educacional. Seguramente hay todavía mucho por descubrir, ya sea que nos guiemos por las casualidades o por las causalidades que se dan en los contextos organizacionales educativos.

En la génesis de toda innovación se deben destacar elementos tales como: (Fernández, 2011)

- El capital humano, si se supera la sinonimia con el término “recursos humanos”, y se utiliza como catalizador para la expresión de aquél como lo indispensable para realizar la innovación prevista...
- La casualidad, en conjunción con mentes atentas y receptivas, tal como sugieren tantos descubrimientos “serendipitosos”.
- El pensamiento conectivo, que permite trasladar algunas soluciones a otros problemas y contextos.
- La perspectiva sistémica, para adelantarse a las necesidades y expectativas del contexto educativo y asegurar el acierto exitoso.
- La intuición genuina, para facilitar, en las decisiones, el aprovechamiento de todo el saber a qué no podemos acceder de modo racional.
- La evolución de los valores, costumbres, hábitos, etc., de la sociedad, incluidos los cambios en las leyes, en la demografía y en la economía.

Respecto de la actitud mental al momento de afrontar un proceso de innovación, hay que tener presente algunos conceptos de la filosofía que desarrollara Genrich Altshuller: No hay dudas en que se debe impulsar el pensamiento divergente o lateral, pero también es necesario seguir desarrollando el pensamiento conceptual, analítico, sistémico, conectivo, inferencial, sintético, crítico, abstractivo y desde luego el cultivo de la intuición genuina. (Inventores, 20 de diciembre de 1994).

En verdad, se piensa poco en el ámbito educativo acerca de llevar adelante un proceso que despierte el pensamiento innovador, pero es que tampoco el personal directivo y mucho menos los docentes, se otorgan suficientes momentos de concentración y espacios de reflexión como para desarrollar y debatir estas ideas.

### **Necesidades que orientan a la innovación (Arias, 2011)**

La innovación no es el resultado de ideas espontáneas; es el producto de un proceso continuo y sistemático. Sin embargo, para que ese proceso sea completo tiene que lograr un impacto en la organización y en la comunidad educativa.

En definitiva, la Creatividad y perseverancia son las claves del emprender la innovación educativa genuina y situacional...

[...] creatividad y perseverancia son las claves del emprendimiento: El proceso de formación para el emprendimiento en nuestro entorno cultural se enfrenta a condiciones difíciles. Entre las múltiples habilidades que se requieren para que un sujeto enfrente las situaciones del medio generando respuestas sustentables, novedosas y útiles, se encuentra la capacidad de enfrentar las situaciones de crisis y los retos como una posibilidad y no como una amenaza (Sepúlveda, 2010).

La comunidad educativa tiene necesidades pero todavía no es totalmente consciente de ellas por lo cual se puede comprender un proceso de innovación en las necesidades que aún no son percibidas por la comunidad educativa. Esta desde luego encontrará una profunda resistencia entre los actores educativos pero depende en gran medida de la capacidad de liderazgo y del grado de apertura en los canales de comunicación que se utilizan.

Hay tecnologías y servicios educativos que la comunidad educativa va a necesitar en el futuro y ni siquiera se imagina que puedan llegar a existir y mucho menos necesitar. Una tecnología o un nuevo material pueden aparecer en el mercado sin causar grandes expectativas, pero conforme se le vayan encontrando aplicaciones y usos en distintos sectores, puede causar estragos en los paradigmas vigentes.

Drucker sostiene que la mayoría de las innovaciones, especialmente las que tienen éxito, son resultado de una intensa y consciente búsqueda de oportunidades para la innovación. Raramente la innovación proviene de destellos de inspiración, esto no quiere decir que no sea posible que esto suceda, pero las innovaciones que tienen verdadero éxito son producto de un análisis frío de las oportunidades que se presentan para poder innovar (Drucker, 1989).

### **Fuentes de innovación<sup>5</sup>**

La creatividad es quizá la fuente de innovación mejor conocida y más aplicada. No obstante la creatividad no puede encargarse completamente del proceso de innovación, ya que es una herramienta demasiado compleja y que necesita tener ciertos límites.

Creatividad, significa producir objetos o ideas que no existían previamente; Se puede definir precisamente como el proceso mental que ayuda a generar ideas.

---

<sup>5</sup> Manzano, W. (2010) ( La Gestión de la Innovación como herramienta para la competitividad.

Universidad de El Salvador. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos34/innovacion-y-competitividad/innovacion-y-competitividad.shtml>

Es decir, que genera un sinnúmero de soluciones que a través de una depuración racional puede llegar a ser la mejor solución posible a la problemática planteada...

La creatividad es el aspecto central de variados modelos de gestión de la innovación, la creatividad fue considerada hace años como una especie de condición necesaria para innovar ya que a la creatividad no siempre le sigue automáticamente la innovación, dado que las ideas son solamente las materias primas para la innovación. La creatividad solamente se encarga de generar ideas, pero es el pensamiento lógico el que se encarga de depurar las ideas hasta llegar a la mejor solución, la más innovadora. En cualquier caso, la innovación siempre exige un nuevo modo de pensar. (Polío, 2010).

Existen métodos para potenciar la creatividad, y en este sentido, debe tomarse en cuenta que la creatividad está estrechamente ligada con la inteligencia, ya que las ideas creativas surgen en un contexto donde es posible que no hayan estímulos presentes. Las personas creativas presentan las siguientes características: Son originales (No basan sus ideas en las de otras personas), son flexibles, poseen fluidez de palabra, tienen apertura mental, ¿pueden redefinir (Logran encontrar otros usos o definiciones para productos que han perdido valor con su uso normal) y tienen inventiva (Habilidad para transformar la realidad parcial o totalmente).

Se debe reconocer que la creatividad es un privilegio que solo los seres humanos poseemos, por tanto debemos usarla para reinventar nuestras sociedades de manera positiva. (Manzano, 2010)

Las fuentes de la innovación según Peter Drucker<sup>6-7</sup>: lo inesperado y la sorpresa, lo incongruente, la necesidad del proceso, la estructura del contexto educacional, los cambios democráticos, los cambios en la percepción y los nuevos conocimientos. (Drucker, 2008) (Drucker P. F., Originalmente publicado en 1985).

Una metodología para la innovación<sup>8</sup>: establecer un ambiente favorable para la creatividad y la innovación, definir la estrategia y el modelo organizacional actual, reconocer los supuestos fundamentales que sustentan el modelo organizacional, restablecer nuevas ópticas de la estrategia y los modelos

---

<sup>6</sup> Drucker, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. Harperand Rows Publihers, Inc. Originalmente publicado en 1985. First Harper Business Edition.

<sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (2008) *La disciplina de la innovación*. Disponible en <https://es.slideshare.net/Innovacion-Sistematica/la-disciplina-de-la-innovacin-peter-drucker>

<sup>8</sup> *Ibidem*.

organizacionales, definir diferentes opciones estratégicas a partir de las nuevas ópticas, evaluar y seleccionar una estrategia original y superior (Drucker P. E., Originalmente publicado en 1985) (Drucker P., 2008).

Por ello “la innovación es el arte de inventar el futuro”<sup>9</sup> (Valdés, 2004).

### **La gestión de la innovación**

Sólo es innovación lo que “rompe” con la tradición y con la historia. Bien porque es nuevo respecto a lo ya existente, y en este caso la perfección y mejora de lo tradicional no es innovación, bien porque sin ser nuevo para la sociedad lo es para la Universidad que adopta este cambio.

También se puede decir que el cambio es apreciado como asombro, ya que independientemente de su influencia en la sociedad, la innovación es apreciada y valorada por la sorpresa que origina. En este caso la sorpresa es rápida y de corta duración, pues cuando es familiar deja de ser sorpresa por lo que conviene conseguir con ella resultados a corto plazo.

La innovación es el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio educativo hasta que sea aceptado definitivamente por la comunidad educativa. De acuerdo a este concepto, innovar no es más que el proceso de desarrollar algo nuevo o algo que no se conoce, a partir del estudio metódico de una necesidad, ya sea personal, grupal u organizacional, para lograr una meta determinada.

Para innovar es necesario un amplio conocimiento de una necesidad pero no todas las ideas innovadoras tienen éxito, por tanto, es necesario jugar con todas las herramientas necesarias para que la innovación no solo sorprenda sino que también funcione.

Hay que entender que la innovación, por sí sola, no garantiza necesariamente, que se alcance los resultados deseados. Se deben establecer metodologías y estrategias definidas para poder innovar. Se debe realizar un estudio frío de los factores que intervienen en el proceso para la innovación y de las oportunidades existentes en los diferentes escenarios, que siempre serán herramientas elementales. (Polío, 2010).

En el entorno actual, la Universidad está obligada a capacitar sus recursos humanos, enriquecer sus sistemas de información y lograrse capacidades tecnológicas acordes con los nuevos desafíos. De ahí la importancia que tiene

---

<sup>9</sup> Valdés L., (2004). *Innovación, El arte de inventar el futuro*. Ed: Norma. México.

el proceso de innovación. Pues esto implica la renovación y ampliación de procesos, productos y servicios educativos, cambios en la organización y la gestión y cambios en las calificaciones del capital humano. Por tanto no debe entenderse como un concepto puramente técnico, sino que tiene raíces de carácter económico-social.

La innovación tiene como objetivo explotar las oportunidades que ofrecen los cambios, que sea fundamental en la generación de una cultura innovadora que permita a la Universidad ser capaz de adaptarse a las nuevas situaciones y exigencias de la sociedad.

### **Conceptualización de “universidad innovadora”**

La universidad innovadora logra transformar los avances sociales, científicos y tecnológicos en nuevos productos y procesos, mediante la adecuada y efectiva vinculación de la ciencia, la tecnología, la producción, las necesidades sociales y requerimientos del mercado nacional e internacional.

Es aquella, que mediante la sistemática aplicación de innovaciones e invenciones, luego de un diagnóstico situacional y profesional, posee un nivel de organización de la gestión educativa, tal que sus ofertas poseen calidad superior o igual a las mejores existentes en la oferta educativa. La definición de universidad innovadora abarca el accionar de la organización en su totalidad.

### **Características de la universidad innovadora**

Debe contar con una estrategia de desarrollo definida, debe tener visión para identificar (anticipar) los requerimientos de la sociedad (tendencias del mercado), debe desarrollar la capacidad para obtener, procesar, asimilar información tecnológica, social y económica, debe desarrollar una aptitud para lograr la cooperación interna (en toda su estructura funcional) y externa (con los centros de investigación, de educación superior, de toda la comunidad educativa) y debe poseer un constante interés por la superación profesional de todo el personal.

Se podría reflexionar acerca de la estrecha relación entre responsabilidad organizacional e innovación, se considera que la innovación debe ser liderada por las personas, libres de prejuicios, capaces de desmarcarse de los principios vigentes y pensar, desde la misma realidad, con actitudes inconformistas y radicales. Y para conseguirla, se requiere de calidad ética y cultural, clima de confianza, un esquema organizativo al servicio de las personas, interdisciplinariedad, una constante actitud investigadora abierta, capaz de rectificar.

También debemos experimentar y apoyar a la innovación y aprender de los errores ya que “no hay innovación sin riesgo”. Un elemento fundamental, crítico, de toda innovación, para que consiga la aceptación de la comunidad, es que sea fácil de comprender y de entender. Sin embargo el simple hecho de romper las reglas tampoco nos garantiza el éxito.

La innovación estratégica va a depender del entorno educacional, de lo que realmente necesita la comunidad educativa, de sus puntos fuertes y débiles; pero es necesario tener presente que encontrar una nueva idea de hacer las cosas sin la ayuda de una ventaja tecnológica resultará difícil para el éxito.

Es importante integrar en la estrategia global de la universidad, la gestión de la tecnología, es decir la estrategia que permita a la universidad desarrollar, adquirir y asimilar tecnología, incorporarla de forma eficaz a sus nuevos productos y servicios educativos y anticiparse a las necesidades de sus alumnos

En esta concepción actual de la actividad innovadora, se contempla a la universidad como un todo integrado, donde el éxito depende a menudo del grado de integración de los docentes y de una estrecha relación entre directivos, docentes y comunidad.

La integración de la gestión de la innovación y su carácter estratégico ha sido resaltada como el proceso orientado a organizar y dirigir los recursos disponibles, tanto humanos como técnicos y económicos, con el objetivo de aumentar la creación de nuevos conocimientos, generar ideas que permitan obtener nuevos productos, procesos y servicios educativos o mejorar los existentes.

A partir de esta definición, se puede identificar el conjunto de elementos que se consideran necesarios para que la universidad gestione con eficiencia el proceso de innovación: capital humano, conocimiento, cooperación y cultura innovadora.

### **Estrategias emergentes y proactividad. (Ansoff, 1999)**

Cuando se considera al contexto mediante un análisis prospectivo, se puede llegar a la conclusión de que no existe un futuro único sino que existen futuros múltiples, de allí que el desafío estriba en poder identificar un futuro probable, plantearse un futuro deseable y poner el énfasis en construir un futuro posible.

Por ello es necesario identificar las tendencias de esta realidad tan cambiante estudiándolas, interpretándolas y evaluando el ambiente externo relevante, para permitir identificar las oportunidades y amenazas actuales y potenciales, para así reducir los riesgos e incertidumbres.

En base a esta nueva conceptualización del presente y del futuro: incierto, atravesado por una realidad líquida<sup>10</sup>, inconsistente, caótico y turbulento, es necesario tomar conciencia de una nueva filosofía de conducción basada en la improvisación, la regeneración, la experimentación y el ritmo, de manera tal que se genere una estrategia emergente de características propias y sustancialmente diferentes de la concepción clásica: una estrategia incremental que externalice la lógica del futuro desde una perspectiva proactiva y estratégica.

Las instituciones educativas, en los tiempos en que les toca vivir, no han podido sustraerse de los numerosos y específicos cambios operados en los contextos regionales y locales. Se puede establecer que a nivel de los sistemas de educación, se han puesto de manifiesto las siguientes tendencias:

- Una expansión cuantitativa.
- Una diversificación de las estructuras tanto institucionales como programáticas.
- Una restricción financiera. (LauritoSeptiembre, 2002)

Al respecto, ya se ha señalado, la presencia de procesos simultáneos y contradictorios pero que todos ellos inciden en mayor o menor medida en la evolución de la educación y, por ende, deben ser considerados en toda planificación institucional.

Estas condiciones determinan que una institución educativa deba enfrentar la necesidad de establecer una modalidad de planificación institucional, que se adapte plásticamente a esta nueva realidad, sin olvidar su principal razón de ser, que es la de generar y transmitir el conocimiento. Una institución, que haya optado por esta modalidad de planificación, debe tener en cuenta tres conceptos fundamentales que acotan los objetivos: el límite del caos, el límite del tiempo y el ritmo de la implementación.<sup>11</sup>

### **Acometividad estratégica y turbulencia del entorno<sup>12</sup>**

El entorno es cambiante; al igual que la evolución tecnológica, no es posible la existencia de un equilibrio estático y permanecer con un criterio de realidad en un paisaje en continua transformación, o mejor dicho en continua deformación; exige una plasticidad y capacidad adaptativa muy grande por parte de la institución.

---

<sup>10</sup> Bauman, Z. (2008). Op.cit.

<sup>11</sup> (LauritoSeptiembre, 2002)

<sup>12</sup> (Ansoff, 1999)

Las instituciones están integradas por multiplicidad de agentes en diálogo constante, los que combinados en el límite del caos y del tiempo forman sistemas adaptativos complejos, cuya complejidad está dada por la posibilidad o no de una conducta innovadora que derivase de ellos. (LauritoSeptiembre, 2002)

El límite entre una actitud demasiado estructurada y una conducta caótica hace que la institución tenga cierta inestabilidad, de allí la importancia de lograr que la institución permanezca en equilibrio, ya que esta posición le permitirá visualizar un espectro más amplio de opciones estratégicas y lograr un sentido más definido de las más recomendables.

De esta manera, las instituciones deben así alcanzar determinadas reglas de conducta para acometer a ese futuro:

La institución debe tener capacidad y posibilidad de transformación,

- La institución debe poseer estructuras flexibles y modificables para lograr adaptabilidad a los nuevos contextos y,
- La institución debe desarrollar habilidades para improvisar y adaptarse.

Estos modos de afrontar el futuro son herramientas para acometer con estrategias innovadoras sondeando el futuro para abandonar el presente, con canales fluidos y participativos a la hora de pensar ese futuro. En este camino la institución deberá tomar de su pasado todo aquello que la hizo grande y recuperarlo en cuanto tenga algo que aportarle a ese futuro que se quiere transitar.

### **El tetraedro didáctico como propuesta para el abordaje áulico<sup>13</sup>**

En cuanto al acto pedagógico que ocurre en la intimidad áulica, se lo puede esquematizar como una triada o como un circuito triangular conocido como “triada didáctica” cuyos vértices fundamentales son el alumno, el docente y los contenidos o los conocimientos.

Desde una concepción complementaria a la anterior, se puede pensar ahora ya en forma más agregada, en un circuito de 4 componentes donde se piensa al acto pedagógico inmerso en una situación o problema que subsiste en la necesidad de realizarse ese acto pedagógico que le da razón de ser al acto en sí.

En un sentido más amplio del análisis, se puede conceptualizar al acto pedagógico más allá de la concepción bidimensional, y abordarla con una visión multidimensional y con la espacialidad que se merece, configurando un “tetraedro

---

<sup>13</sup> Tesina de grado. Licenciatura en Administración. Universidad Abierta Interamericana

didáctico” como herramienta de invención situacional cuyos vértices están conformados por: el docente, los contenidos o el conocimiento en sí mismos, la situación o problemática que le da razón de ser al acto pedagógico, y “la mística” que se genera en el microcosmos áulico en el que se desarrolla la acción.

En este sentido, completando esta configuración espacial, equidistante de cada vértice, a modo de encuentro de las mediatrices que parten de cada elemento que compone esta geometría, se concentra la figura del alumno como centro y sujeto fundamental del acto pedagógico.

Estos elementos que se comprometen en el acto pedagógico pueden determinar variadas configuraciones espaciales según la importancia o la distancia que se genere entre estos elementos que ocupan esos vértices, y precisamente de estas distancias resulta la calidad del acto pedagógico en cuestión.

Esto permite observar las distintas dimensiones de una misma realidad, según el punto de observación desde el cual uno lo aborde, es decir, podemos mirarlo desde la cara o faz que conforman: el docente-contenido-problemática hacia el alumno, el docente-mística-contenido hacia el alumno, el docente-problemática-contenido hacia el alumno, y el mística-problemática-contenido hacia el alumno, dimensión esta última, tal vez la más difícil de abordar.

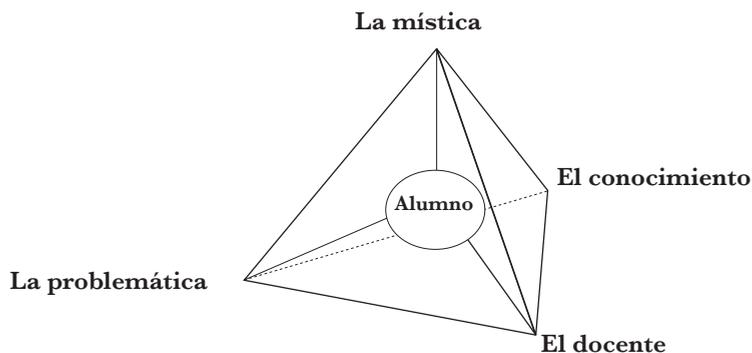


Grafico 1: Fuente propia

Se podría mencionar también, una nueva visión del acto pedagógico que comprende la pedagogía para la comprensión (metacognición) y acerca de “no solo conocer lo aprendido”, sino comprender para concretar con la comprensión, para esa realidad del conocimiento que se adaptan a la vida cotidiana, es decir acerca de aprehender aprendizajes significativos.

En la búsqueda entonces de una mística grupal dentro del espacio áulico como réplica del espacio social, una experiencia hacia el producir en conjunto y hacia la alteridad cultural y ciudadana, es la esperanza que descansa en la fortaleza grupal para generar las singularidades necesarias para el sujeto social que va construyendo su espacio, su discurso, sus asociaciones y su trama de conceptualizaciones para llevar su vida adelante enriquecida y fortalecida por la experiencia vincular, el pragmatismo resiliente de la perseverancia cotidiana y la mirada tutora y edificante del docente.

## **CONCLUSIÓN**

Es interesante hacer el ejercicio de pensar acerca de “que es lo que hay que lograr cuando se enseña algo”; en este sentido una primera respuesta será seguramente “que los alumnos comprendan”; es decir “enseñar para la comprensión”, y esto es “el uso de los conocimientos en situaciones nuevas y diferentes de aquellas en la cual se aprendieron”; es decir, “pensar con el conocimiento”.

En este sentido se hace imprescindible considerar al alumno como “el sujeto de aprendizaje” que ocupa indiscutiblemente el centro mismo de la geometría del “tetraedro didáctico”, determinado y atravesado por las mediatrices que se generan a partir de los vértices que configuran. Así el docente toma como centro al alumno con su problemática al momento de acometer los contenidos necesarios para su futuro, con la mística generada en la intimidad de la realidad áulica. Se deben desarrollar talentos y capital humano para la innovación sostenida de procesos y servicios educativos. Hoy está prohibido no intentar porque se tiene miedo al fracaso. Hoy está prohibido no re-inventar en cada situación, en plazos cada vez más cortos ya que la comunidad es dinámica en su integridad.

En conclusión, el dispositivo universitario dentro de este mundo de la modernidad líquida (Bauman, *Modernidad Líquida*, 2012), debe optar por el valor intransferible del conocimiento y el capital humano intelectual; Pero dicho conocimiento y capital, solo podrá mantenerse mediante la innovación sostenida de las áreas, estructuras y funciones que sostienen organización universitaria, en un proceso de invención situacional.

Llegado a este punto, se hace necesario mencionar que no se puede analizar el quehacer docente sin tener en cuenta las características institucionales donde se desempeña la tarea; puesto que la institución influye directamente en el modo de entender, desarrollar y afrontar la práctica, la relación entre colegas y la relación con los alumnos.

Rechazando la afirmación de que la innovación sumerge al docente en una búsqueda incesante de la actualización y que ello no genera las alternativas experimentales inéditas; y más aún que la conceptualización de innovación se circunscribe exclusivamente a en la esfera temporal del mercado; se adopta esta herramienta como complemento a la instalación de la idea de la invención situacional en la realidad áulica, hacia la creación de singularidades en el sujeto de la educación para poder transitar su vida.

Desde esta tesis se señala que ambos conceptos no son excluyentes y que ambas herramientas buscan construir un sujeto singular, crítico de su tiempo, capaz de analizar las fragmentaciones del mundo actual para ensamblarlos y abroquelarlos a la realidad que lo atraviesa.

Puesto esto en perspectiva, la actividad docente debería accionar como una usina motivadora y generadora de expectativas superadoras para el mediano y largo plazo y dejar la coyuntura de lado. Bajo un nuevo paradigma que conlleve un espíritu de innovación genuina como modo de afrontar la práctica docente y la gestión institucional, sería necesaria la figura de un docente o un mentor para organizar, transmitir, guiar y filtrar la información, es decir, cumplir un rol protagonista y activo en la “gestión del conocimiento”.

Éste es un camino a recorrer, el de generar los sueños que debieran ser el faro de luz para atravesar estas situaciones actuales de desintegración, desprotección e incomunicación familiar que configuran nuestra coyuntura social y que sin duda afectan a las comunidades educativas.

En tanto desde la práctica docente no se genere la MÍSTICA necesaria para que todo grupo humano sienta los proyectos como propios, esa maravillosa mística que hace que grupos de personas ordinarias realicen cosas extraordinarias enmarcadas por un círculo virtuoso; en tanto no se logre esa mística, se seguirá dando vueltas en un pobre círculo vicioso. En éste sentido, hoy se adolece de esa VISIÓN superadora y de largo plazo que permita pensar estratégicamente hacia donde se quiere y se debe ir como sociedad organizada.

Si no hay VISIÓN, no se sabe que se quiere ser y si no se sabe qué ser, entonces no se elabora una ESTRATEGÍA para llegar a alguna parte, entonces no se sabe bien cuál es la MISIÓN de la universidad en este contexto por lo cual, tampoco hay un planteo TÁCTICO, y si en alguna experiencia aislada se lo puede encontrar, el resultado es anacrónico dado que todo cuanto se realiza desde ésta práctica docente tradicional es meramente coyuntural. En este sentido, la crítica es en principio a una práctica docente y una práctica de gestión de las

instituciones educativas superiores replicantes de los modelos estáticos y carentes de la versatilidad y la dinámica necesarias para afrontar el cambio de los tiempos.

#### LISTA DE REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1998). *Educación de Mejor Calidad con menores costos*. Recuperado el 2012, de PREAL: [Http:// www.preal.cl](http://www.preal.cl).
- Aguerrondo, I. (1992). *La innovación educativa en América Latina. Balance de cuatro décadas*. *Perspectivas*. vol. XXII n° 3 , 381-394.
- Ansoff, I. (1999). *La dirección estratégica en la práctica empresarial*. México: Adison Wesley Longman- Pearson.
- Arias, W. R. (2011). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo* . Recuperado el 2012, de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf)
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Belohlavek, P. (1992). *Arqueología del futuro. El pensamiento estratégico*. CABA: Sigma.
- Castro, J. (s.f.). *Agenda Estratégica*. Recuperado el 2012, de *Dos visiones opuestas acerca de la globalización.:* <http://www.agendaestrategica.com.ar/EstrategiaDetalles.asp?IdMaterial=301>
- Doval, L. (Septiembre de 2007). *Educación tecnológica - tecnología educativa...El orden de los factores altera el producto*. Recuperado el 2012, de Educación tecnológica: <http://tecnologiaunounidad3.blogspot.com.ar/2007/09/texto-3.html>
- Drucker, P. (2008). *La disciplina de la innovación*. Ricardo Villafaña Figueroa. Innovación empresarial.
- Druker, P. (1989). *Las Nuevas Realidades*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Duschatzky, S. y. (2008). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, J. E. (2011). *Tras la innovación genuina*. Recuperado el 2012, de Dege-rencia.com: <http://www.degerencia.com/articulo/tras-la-innovacion-genuina>
- Laurito, P. G. (Septiembre de 2002). *La autoevaluación como base para la planificación estratégica de una institución de educación superior*. Universidad del Salvador . Buenos Aires Argentina, Argentina: Universidad del Salvador.
- Llano, A. (2003). *Inspirar la innovación*. *Revista de Antiguos Alumnos* , 12- 24.
- Osses, M. G. (2008). *Pensamiento Imaginativo*. Recuperado el 2012, de Difundiendo la creatividad e innovación para la gestión de organizaciones

- y Pymes: <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/1160634/Como-innovar-hoy-dia-con-estos-3-simples-pasos.html>
- Polío, W. A. (2010). *La gestión de la innovación como herramienta para la competitividad*. Recuperado el 2010 de monografias.com:<http://www.monografias.com/trabajos34/innovacion-y-competitividad/innovacion-y-competitividad.shtm>
- Sepúlveda, S. d. (2010). *Emprendedores en el aula. Guía para la Formación en Valores y Habilidades Sociales de Docentes y Jóvenes Emprendedores*. Santiago de Chile: Fundación para la Educación, el Desarrollo y la Cultura Regional, FUNDAR Región.
- Souto, Marta. (1997). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Varios, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 117-156). Buenos Aires: Paidós.
- Valdés, L. (2004). *Innovación, El Arte De Inventar El Futuro*. Norma.
- Volker, R (Septiembre 2012) *Instituciones educativas con trayectos escolares en contextos de vulnerabilidad educativa. Tesis de grado*. CABA, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.



## **PARTE III**

### **LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA DESERCIÓN ESCOLAR Y EL PAPEL DE LAS FAMILIAS**



## CAPÍTULO 4. EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO. UNA REVISIÓN DEL CONSTRUCTO

*Dra. Ma. Ángeles Hernández Prados*

*Mtra. Miriam Alcaraz Rodríguez*

*Universidad de Murcia, España*

### RESUMEN

En tiempos de crisis e incertidumbre los estudios sobre el fracaso y abandono escolar se convierten en algo recurrente, pues se trata de una problemática socio-educativa que tiene consecuencias en múltiples sectores de la sociedad. De igual modo, son múltiples los intentos por esclarecer los factores que inciden en el abandono con la finalidad de reducir el número de casos actuales. Este trabajo tiene por finalidad la revisión del constructo “abandono escolar”. Para ello se ha recopilado un total de 20 definiciones que permiten conocer el estado del abandono escolar en el panorama español así como identificar los aspectos más comunes de esta problemática. Hablar de abandono escolar, a nivel general, supone centrarnos en todos aquellos jóvenes entre 16 y 24 años, que sin haber conseguido un título oficial de educación secundaria superior, deciden apartarse de su formación educativa formal.

**Palabras clave:** abandono escolar, desenganche, alumnado, factores, educación.

### 1. UNA MIRADA AL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La búsqueda de la ansiada calidad educativa demanda una atención especial a la investigación sobre el absentismo y abandono escolar. ¿Cómo se puede perseguir la calidad educativa cuando hay menores que abandonan y se quedan al margen de la escolaridad? Hablar de abandono escolar supone una fractura, en el itinerario escolar de los jóvenes y de los menores, abriendo una brecha de desigualdad educativa difícil de salvar que alcanza su punto máximo de expresión en la etapa de secundaria, relegando en el peor de los casos a estos alumnos a la exclusión. Obviar esta realidad y centrarnos solo en los jóvenes escolarizados sería actuar desde un planteamiento miope centrado en la cara más bonita de la moneda y dejando a un lado una de las problemáticas que cuestiona el principio de educación para todos sobre el que se sustenta la sociedad de bienestar.

El abandono escolar prematuro (en adelante AEP), entendido como cualquier forma de abandono de la educación y la formación antes de concluir el segundo ciclo de enseñanza secundaria o su equivalente en formación profesional, constituye uno de los temas más complejos e importantes de la política educativa a nivel mundial. Esta relevancia de carácter internacional ha sido puesta de manifiesto por la Comisión Europea al comunicar al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones la necesidad de abordar el AEP como una contribución clave de la agenda Europea 2020, ya que dificulta un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Entre los objetivos previstos se encuentra en primer lugar, reducir la tasa de personas que abandonan prematuramente los estudios al 10%, pues supone a nivel individual una reducción de sus oportunidades para participar cultural y económicamente de la sociedad, y a nivel social tiene efectos a largo plazo sobre la evolución y crecimiento económico de la sociedad; y en segundo, ampliar la tasa de jóvenes que finalizan estudios universitarios al 40%, lo que supondría una mejora de la economía europea contar con un mayor potencial de trabajadores jóvenes cualificados.

Algunas de las estrategias formuladas por la Comisión Europea se concretan en la puesta en marcha de Comunidades de aprendizaje, a través del proyecto INCLU-ED (*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education*), cuyo principal propósito consistía en potenciar actuaciones para paliar las desigualdades económicas, sociales y educativas, y frenar las que incrementan las situaciones de exclusión social (Pradós, Duque y Molina, 2011). Este proyecto promueve otras medidas inclusivas como el retraso de la segregación en itinerarios y centros diferenciados, a lo que se puede añadir lo expuesto por Pradós et al. (2011) como la extensión del tiempo de aprendizaje, grupos interactivos o de refuerzos de personas adultas, la formación de familias... Cuando estas medidas se toman en un enfoque global de centro educativo se produce un efecto multiplicador. Pascual y Fernández (2013) en su análisis sobre las medidas internacionales contra el AEP, destacan la presencia de tres políticas principales adoptadas a nivel europeo: políticas de prevención, de intervención, de intervención a nivel individual y compensatorias, incidiendo en la necesidad de evitar perspectivas exclusivamente enfocadas en los rendimientos académicos de los estudiantes e implementar propuestas alternativas a escala local y escolar.

El panorama nacional español se presenta, según informes internacionales, con unos niveles de productividad educativa poco satisfactorios. Así pues, se

puede comprobar en el Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro de la Comisión Europea (2006) que países como Noruega, Polonia, República Checa, Eslovaquia, Dinamarca, Croacia, Suecia, Finlandia, Austria y Lituania, habían logrado los objetivos señalados por la UE para el 2010 contando con una tasa de AEP inferior al 10%, mientras que Bulgaria, Rumanía, Italia, Chipre, Malta, Portugal, España e Islandia se sitúan por encima del 20%. A su vez España fue considerado según este estudio como uno de los países con índice de Abandono Escolar Prematuro en proceso de empeora. De ahí que a nivel legislativo se haya intentado reducir los elevados niveles de AEP de nuestro país y mejorar los resultados globales del sistema educativo español. De hecho, la propia Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) recoge entre sus líneas que:

La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma (p. 97859).

Esta afirmación sugiere que uno de los objetivos de dicha ley es el de minimizar los altos niveles de AEP en España. No obstante, Tarabini y Montes (2015) consideran que las medidas aportadas por la LOMCE no contribuyen realmente a la mejora de la eficacia y calidad educativa. En primer lugar, subrayan la propuesta de nuevos itinerarios diferenciados y vías de segunda oportunidad, que irían en contra de las propuestas europeas y provocarían una segregación más temprana de los jóvenes así como una mayor desigualdad en cuanto a las oportunidades educativas. En segundo lugar, la nueva ley educativa diferencia entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración, restándole importancia a asignaturas artísticas e introduciendo pruebas de evaluación estandarizadas a lo largo de la escolarización del alumnado. Todo ello obviando que tanto la OCDE (2012) como la UNESCO (2015), según Tarabini y Montes (2015) “han denunciado que el establecimiento de pruebas al final del ciclo educativo perjudica a aquellos alumnos más desfavorecidos y dificulta el carácter inclusivo del proceso educativo” (p. 10).

Por último, dichos autores hacen referencia a la ausencia de medidas que contrarresten los altos niveles de repetición en el sistema educativo español y que aborden la problemática desde un punto de vista preventivo, introduciendo cambios de tipo estructural e invirtiendo en la primera infancia. Por tanto, pese

a las reformas legislativas que se han fijado con el propósito de reducir este tipo de abandono, debido a las altas cifras registradas en España sobre fracaso escolar y abandono escolar prematuro, el debate sobre esta temática continúa abierto a nivel social y político.

## **2. ALGUNOS DATOS SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO**

No estamos ante un fenómeno nuevo, las experiencias de abandono han existido desde los inicios de la escolarización, pero son tomadas con mayor consideración a partir de la obligatoriedad escolar. Si bien en un principio se aglutinaba todo bajo la categoría de fracaso escolar, en la actualidad los avances científicos sobre la temática permiten establecer diferencias entre ambos procesos, aspectos estos que serán tratados más adelante. Esta distinción relativamente reciente, implica que a pesar de haber aumentado la producción sobre el fracaso escolar desde que González (2006) afirmará la escasez de documentación sistemática y rigurosa y el desconocimiento de las cifras, circunstancias y condiciones en las que se produce, la producción específica sobre abandono escolar prematuro es mucho menor. Los primeros estudios y textos referidos al fracaso escolar se centraban en la definición, relación con variables individuales e institucionales, hablando de dificultades del aprendizaje, y se sitúan en la década de los 80, entre los que se encuentran el estudio de Díaz y González (1982) y Rodríguez, Roda y Martínez de la fuente (1984), aunque es de destacar a Avanzini (1969) y su libro *“El fracaso escolar”*, quien ya trataba esta problemática a finales de los años 60. A partir del trabajo de Narbona (1986) centrado en los mecanismos, detección y manejo del fracaso escolar, se establecen los primeros datos de prevalencia del mismo: “los dos primeros ciclos de EGB, aproximadamente 3 alumnos en cada aula de 35 no presentan un proceso de aprendizaje aceptable y van a necesitar apoyo especializado” (p.9). Años más tarde Mafokozi (1991) sitúa el fracaso escolar en España en un tercio de los alumnos de EGB. Actualmente la sistematización estadística sobre el fracaso y abandono escolar se ha incrementado considerablemente (Escudero, González y Martínez, 2009; Fernández, Mena y Riviere, 2010, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), lo que permite detectar una leve mejoría.

En este sentido, cuanto más elevada sea la preparación profesional de los jóvenes mejor serán su movilidad, adaptabilidad y garantías de adentrarse y continuar en un mercado laboral en el que cada vez hay más competencia y mayores requisitos. La formación de las personas, además de contribuir al desarrollo económico, enriquece el progreso cívico del país, fundamental para

un sistema democrático de bienestar, promoviendo valores básicos para la conservación del estado democrático-comunitario como son la participación, responsabilidad, solidaridad, entre otros. Con independencia de otros factores internos relacionados con el contexto educativo como los logros académicos y la toma de decisiones educativas, para Casquero y Navarro (2010) las características personales y familiares y las relacionadas con su entorno socioeconómico se sitúan entre los principales factores que inciden en el abandono escolar. Todas estas dimensiones de carácter integrador y global que afectan a lo personal, a lo social, a lo individual como a lo colectivo, a lo escolar y laboral se encuentran relacionadas entre sí y adquieren más relevancia al constatarse la demanda de cualificación de las personas ha sufrido un gran incremento tras la crisis económica vivida en España.

Por lo tanto, el sistema socio-económico constituye unos requisitos académicos mínimos que no siendo obligatorios, deben ser alcanzados por los ciudadanos para evitar un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Pero la economía de nuestro país muestra una realidad insostenible, especialmente cuando una tercera parte de nuestros jóvenes entre los 18 y 24 años no tienen ni un Ciclo de Grado Medio, ni a corto plazo tienen la pretensión de obtenerlo. España es, junto a Malta, el país europeo con mayor tasa de abandono educativo temprano, cuando lo que necesita son ciudadanos cada vez más formados, por lo que irremediablemente vamos a tener que estar continuamente formándonos para no quedarnos atrás y no ser expulsados del mercado de trabajo (García, 2015). Ahora bien, ¿qué sucede con aquellos que se descuelgan tempranamente del sistema escolar? Generalmente, como consecuencia del fracaso escolar se desencadena un proceso de exclusión educativa que conlleva al abandono escolar y posteriormente aumentan las dificultades para encontrar trabajo y las posibilidades de perderlo cuando se ha adquirido, especialmente conforme avanzan en edad (García, 2015). Entre los alumnos con un gran riesgo de abandono prematuro nos encontraríamos con aquellas situaciones de absentismo prolongado, ya que sufrirán un deterioro en su formación académica (González, 2016).

Nos encontramos con una realidad que cuestiona la calidad y operatividad del sistema educativo, que atenta contra los principios y expectativas de logro marcados nacional e internacionalmente, y que conlleva consecuencias devastadoras para el ser humano y las posibilidades de realización personal y social. Todo ello justificada la necesidad de fomentar estudios sobre el fracaso

y abandono escolar que permitan esclarecer el estado en cuestión y establecer vías de actuación para prevenirlo. Concretamente, trataremos de responder en el análisis realizado a las siguientes cuestiones: ¿En qué estado de abandono escolar se encuentran el alumnado español? ¿Qué entendemos por abandono escolar?

### **1.1 Algunos datos estadísticos sobre el abandono escolar**

Respecto a la primera cuestión formulada, autores como Camacho (2016) sostienen que las encuestas formuladas por instituciones como el Instituto Nacional de Estadística, la agencia EUROSTAT o las Encuestas de Población Activa muestran una información incompleta de la realidad, ya que no son cumplimentadas por el conjunto de individuos en situación de AEP, ni contemplan sus experiencias personales. Sin embargo, a pesar de ser consideradas inadecuadas estrategias de sistematización del AEP, Roca (2010) subrayaba la relevancia de considerar como punto de referencia los datos ofrecidos por las Encuestas de Población Activa, ya que recoge la formación actual alcanzada por la población del 18 a 24 años, pero “no es adecuado para valorar la situación educativa presente de los jóvenes que acaban de finalizar la escolaridad obligatoria, ni para medir el efecto en esa realidad educativa de las medidas adoptadas en el lapso de tiempo mencionado”. (p.38). Por otra parte, según Fernández, Muñoz, Braña y Pérez (2010) el indicador de la Eurostat también ha sido el centro de ciertas críticas debido a sus deficientes capacidades técnicas, de exactitud, de representatividad, de comparabilidad y de transmisión de información relevante.

Dejando ver la necesaria adecuación de las cifras y por tanto de los índices educativos, de forma que representen lo más fielmente la realidad de nuestra sociedad, la Comisión Europea en el Resumen ejecutivo Eurydice (2015) señala la necesidad de crear vías más eficaces de recogida y revisión de datos, como una de las estrategias más importantes a la hora de reducir el AEP . Entre las herramientas propuestas por la Comisión Europa (2015) para favorecer la recogida de datos se plantean: bases de datos a nivel nacional del alumnado

que estén a disposición del conjunto de la administración pública para analizar la relevancia del abandono escolar; y estudios cuantitativos y cualitativos que puedan arrojar información más detallada sobre las razones del AEP . En esta misma línea, Fernández et al. (2010) defiende la necesidad de una metodología alternativa al sistema de cálculo del AEP más eficaz, afirmaban que:

A nuestro entender, parece imprescindible o, al menos, pertinente, ofrecer un cálculo alternativo de las tasas de abandono y fracaso y escolar en el que, de acuerdo

con la definición, no sean eliminadas del denominador aquellas personas que se encuentren cursando estudios no reglados y que no hayan completado el umbral de estudios mínimo. A priori, poca relación puede establecerse entre recibir formación en la empresa, asistir a un seminario o participar en cursos de formación ocupacional organizados por los servicios públicos de empleo, con retomar y completar la educación secundaria a posteriori. En lo que sigue, nos referiremos a este sistema modificado de cálculo como metodología alternativa. (p. 315)

Tratando de dar exponer de forma sintetizada los principales datos estadísticos relacionados con el AEP, en lo que respecta al *abandono temprano* de la educación en los países de la Unión Europea en el año 2016 se ha de señalar que se sitúa en un 10.7% y en España, aunque ha mejorado en los últimos años, los niveles se sitúan en el 19% de la población estudiantil en 2016 frente al 31.7% en el 2008, siendo de los países con mayores porcentajes de abandono viéndose superada únicamente por Malta. Entre las comunidades con mayores porcentajes de abandono se encuentran las Illes Balears (26,8%) y Región de Murcia (26.4%), y las tasas son más elevadas, en casi todas las CCAA, entre los hombres, 22.7% que entre las mujeres, 15.1% (Sistema estatal de indicadores de la educación 2017, MECD). Este panorama también puede observarse en los índices de abandono y fracaso escolar de la Unión Europea donde se puede comprobar que en 2016 la tasa de AEP a nivel europeo es del 10.7%. (Hombres: 12.2, Mujeres: 9.2), siendo los países con menor AEP: Croacia 2.8% (Hombres: 3.5, Mujeres: 2), Lituania 4,8% (Hombres: 6, mujeres: 3.6) y Eslovenia 4.9% (Hombres: 6.7 y Mujeres: 3.1)., mientras que Malta 19.6% (Hombres: 23.1, Mujeres: 15.8), España 19% (Hombres: 22.7, Mujeres: 15.1) y Rumanía 18.5% (Hombres: 18.4, Mujeres: 18.7) se encuentran en la lista con mayor porcentaje de AEP (Indicadores de la educación de la estrategia europea 2020, MECD, 2017).

Para finalizar, en esta aproximación estadística se han contemplado dos de los principales indicadores de AEP: la tasa de graduación del alumnado y tasa de idoneidad, entendida esta última como el porcentaje de alumnos matriculados en el curso teórico conveniente para su edad. El Sistema estatal de indicadores de la educación 2017 (MECD, 2017) expone que las *tasas de graduación* del alumnado en ESO en España en 2014-2015 se sitúan en el 77.6% de la población de 15 años, observándose un aumento de 8.6 puntos desde el curso 2006-07. La diferencia entre las tasas de mujeres y hombres que se gradúan al finalizar la ESO es de 10.1 puntos a favor de las mujeres y las comunidades autónomas con una mayor

tasa de graduación son el Principado de Asturias (86.2%), País Vasco (84.7%), Comunidad Foral de Navarra (82.9%) y Cataluña (82.9%), y en contraposición, con menor tasa, Ceuta (61.0%) y Melilla (63.0%), Illes Balears (69.0%) y Comunitat Valenciana (69.3%). “También es significativo el grupo de población que obtiene esta titulación a través de la oferta de E. Secundaria para personas adultas y de las Pruebas libres, 11.3%, destacando Andalucía (20.2%) y la ciudad autónoma de Ceuta (17.9%), aunque el rango de edades de estos titulados es más amplio” (MECD, 2017, p.88).

En cuanto a la *tasa de idoneidad*, para su estudio se toma como edades de corte los 8, 10, 12, 14 y 15 años para abarcar la educación obligatoria, primaria y secundaria. Atendiendo a los datos aportados por el Sistema estatal de indicadores de la educación 2017 (MECD, 2017) las tasas de idoneidad descienden a medida que se incrementa la edad del alumnado, registrándose que el 63.9% de los alumnos de 15 años están matriculados en el curso que les corresponde, concretamente 4º de ESO; son mayores en las mujeres que en los hombres; son mayores en Cataluña, País Vasco y Principado de Asturias y menores en Melilla, Ceuta y Aragón, así mismo, la evolución de las tasas de idoneidad desde 2004 hasta 2015 nos permiten comprobar que se ha producido un aumento de 5.5 puntos, reduciéndose la distancia entre géneros, y que las mayores variaciones se producen a los 14-15 años.

### **3. ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL ABANDONO ESCOLAR**

Para García, Casal, Merino y Sánchez (2013) existen tres perspectivas diferenciadas de las transiciones educativas y laborales, la normativa, la estadística y la biográfica, desde las que conceptualiza el abandono escolar temprano. Aunque la parte estadística ha sido abordada en el apartado anterior, el foco de atención de este trabajo consiste en la recopilación de las definiciones que se han aportado en la producción científica sobre el abandono escolar temprano, para poder analizar las tendencias y rasgos que en ellas se señalan.

Respecto a la cuestión referida al concepto de abandono escolar, cabe señalar que nos encontramos ante una realidad compleja, multidimensional que integra diversos factores. Así mismo, el carácter procesual contribuye a que la diversidad de factores que inciden en el AEP se muestre entremezclada dificultando la determinación del valor que se le concede a cada uno de ellos. Sin lugar a dudas, la riqueza del lenguaje poco contribuye a clarificar esta realidad, ya que suelen emplearse diversos términos para referirnos a momentos de dicho proceso que presentan características específicas que le diferencian de los otros. De ahí que

frecuentemente, en la comunidad educativa se emplea indistintamente de un modo no diferenciado expresiones como la no escolarización o escolarización tardía, el absentismo, el fracaso escolar, descuelgue escolar, desafección, desenganche, el abandono o deserción escolar, siendo este último en el que nos centraremos (García, 2003; González, 2006). Esta red nomológica dificulta considerablemente no solo su conceptualización, sino también la posibilidad de actuaciones ajustadas a cada realidad, aunque como afirma, Fernández et al. (2010) “ello no ha representado un impedimento para que diferentes organismos internacionales hayan esbozado distintas definiciones- y, por ende, diferentes métodos de cálculo- de estos conceptos” (p. 310).

La conceptualización del abandono escolar como realidad terminológica y social propiamente dicha ha sido un fenómeno relativamente reciente, tal y como se demuestra con la aparición del término “deserción”, “descuelgue” o “desenganche”, ya que aparece a inicios del siglo XXI y se ha convertido en el eje principal del tema que nos ocupa, y obviarlo podría tener implicaciones en el tipo de estrategias que una institución seguiría para tratar de solucionar y/o prevenir esta problemática. De ahí la necesidad de este tipo de análisis conceptual que contribuyen a clarificar el abandono escolar y de abordar las situaciones de abandono escolar profundizando en su origen, evitando ceñirse a lo meramente observable.

A nivel etimológico, el diccionario de la RAE define el abandono como la acción de *dejar una actividad u ocupación o no seguir realizándola*. Se trata de suspender una actividad en este caso la formativa, es decir, la actividad de aprender dentro del sistema educativo formal y obligatorio. Aunque en sentido amplio podría considerarse el abandono escolar como la salida del alumnado del sistema escolar sin terminar su proceso formativo, con el nacimiento de un nuevo siglo proliferan los estudios de abandono escolar específicos, especialmente por el empuje de las instituciones europeas. Las principales definiciones que surgen al respecto tienen a señalar la edad como uno de los criterios indicadores de AEP la edad, situándola entre los 18 y 24 años, otro criterio sería el abandono del sistema educativo sin finalizar la etapa de educación secundaria; dejando a un lado a los jóvenes que desertan incluso antes de estas edades y que se enfrentan a un futuro laboral bastante más incierto. Entre estas definiciones se encuentran la aportada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) donde se atiende a los siguientes parámetros: jóvenes de edad escolar obligatoria que no están estudiando, la no escolarización de los menores de 17 y aquellos que están fuera del sistema educativo en el año que se supone que han terminado la Educación Secundaria (Fernández et al, 2010).

Del mismo modo, partiendo de los acuerdos del Consejo Europeo de Bruselas, el AEP es definido como el porcentaje de población entre 18 y 24 años, en el nivel más bajo de educación secundaria, que no continúan su educación o formación académica (Statistical Office of the European Communities, 2003). El resumen ejecutivo Eurydice (2015) también engloba en el término AEP a aquellos alumnos que deciden no asistir a ningún tipo de institución docente antes de finalizar el nivel secundario superior. Sin embargo, esta definición remarca la existencia de dos tipologías de AEP. En primer lugar, destaca la concepción asumida por Europa, que define el abandono como un hecho que tiene lugar antes de finalizar secundaria (18-24 años), por otro lado, desde España se considera que dicho abandono aparece antes de finalizar la ESO (16-18 años) (Camacho, 2016), siendo esta la segunda tipología señalada.

En cuanto al concepto de AEP, en las siguientes líneas se expone un análisis de las definiciones que se han recogido sobre dicha problemática (Tabla 1), en su mayoría se trata de variaciones de la definición anteriormente expuesta.

Tabla 1. Definiciones de abandono escolar

- » “Para muchos alumnos abandonar la escuela es el paso final de un largo proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela” (Leithwood y Jantzi, 2000, p.8).
- » “...ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando” (González, 2006, p.3).
- » “El abandono prematuro de la escuela puede entenderse como el proceso por el cual los jóvenes abandonan la escuela antes de la edad oficial para retirarse y/o abandonan la escuela con calificaciones limitadas o no reconocidas” (Comisión Europea, 2006, p.10).
- » “En el sentido más amplio, *abandono* sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: BUP bachillerato superior, FP-I” (Fernández, Mena y Riviere, 2010, p.19-20).
- » “El denominado abandono escolar temprano refleja el porcentaje de población de 18 a 24 años de edad que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa (generalmente post-obligatoria) y además no sigue ningún tipo de formación,

reglada o no. Se trata pues de uno de los indicadores más significativos cuando se quiere evaluar el logro de los objetivos para el año 2010 dentro de la Estrategia de Política Social fijada en la Agenda Europea de Lisboa, a la vez que ofrece grandes ventajas en el análisis comparado”. (Casquero y Navarro, 2010, p. 196).

» “El término <<abandono escolar prematuro>> incluye todas las formas de abandono de la educación y la formación antes de concluir el segundo ciclo de enseñanza secundaria o su equivalente en formación profesional.” (Comisión Europea, 2011, p. 2).

» “El abandono prematuro de los estudio es el último proceso de una trayectoria de dificultades, fracaso o bajo rendimiento escolar, bajas expectativas, poca relación e implicación con el centro, absentismo y baja motivación.” (Padrón, Duque y Molina, 2011, p. 13)

» “Podemos decir, de esta forma, que el “abandono escolar temprano”, que nos ofrece el porcentaje de los ciudadanos que entre los 18 a 24 años ni han obtenido ni están en el proceso formativo para la obtención de una titulación postobligatoria, es un indicador de segunda generación, pasando a ocupar un importante espacio en el debate social y educativo actual”. (Sánchez, 2011, p. 146).

» “Eurostat define el abandono escolar prematuro (early school leaving) como “The percentage of population aged 18-24 with at most lower secondary education a not in further education or training.” (Faci, 2011, p. 2).

» “Adaptado al Sistema educativo español, el abandono escolar prematuro es definido como el porcentaje o proporción de alumnos de 18 a 24 años que como mucho tienen el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (*lower secondary*) y que no continúan su formación en el Bachillerato o en un Ciclo Formativo de Grado Medio (*upper secondary*), al menos” (Faci, 2011, p.2.)

» *The definition of “early school leaving” used at EU level refers to “Those young people who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training”. In statistical terms, European ESL rates are measured as the percentage of 18-24 year olds with only lower secondary education or less and no longer in education or training”.* (Comisión Europea, 2013, p. 8).

» “Los estudios sobre los procesos de abandono en España abordan el abandono escolar como el resultado final de un proceso de “desenganche escolar”, como “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (Mena, Fernández & Riviere, 2010, p. 123) e identifican el paso a la educación secundaria como un período bastante crítico”. (Salvà, Oliver y Comas, 2013, p. 134).

- » “Cabe señalar que en España el abandono escolar prematuro equivale al abandono tras la Educación Secundaria Obligatoria, con o sin la obtención del graduado (GESO) así como al abandono de un ciclo formativo de grado medio o del Bachillerato, lo cual supone que se carezca de titulación de Enseñanza Secundaria superior”. (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013, p. 67).
- » “Existe una diferencia entre absentismo y sobretodo abandono escolar, entendiéndose por éste la situación de abandono se produce cuando el menor se ausenta definitivamente del centro escolar sin haber concluido su etapa educativa”. (Márquez y Gualda, 2013/2014, p. 57).
- » “El abandono escolar hace referencia a la salida por parte del estudiante del centro escolar sin haber superado los requisitos mínimos establecidos para conseguir la titulación vinculada a dicha etapa (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato...). Es la manifestación más potente del fracaso escolar, se presenta como la alternativa ante la falta de “adaptación” al contexto educativo, motivando la valoración negativa por parte de los profesores y profesoras, ya sea por no llegar al nivel de aprendizaje esperado o por factores relacionados con las capacidades o actitudes del alumnado”. (Calvo y Martagón, 2014, p. 42).
- » “Se define el abandono escolar prematuro (AEP) como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han continuado sus estudios o formación después de la secundaria inferior. En España son los que como más tienen 4º de ESO y no estudian Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio (secundaria superior)”. (Santamaría, 2015, p.6.)
- » “Las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 28 de julio de 2009 relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, especifican textualmente que: “La expresión abandono escolar prematuro se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria...”. (González, García, Ruíz y Muñoz, 2015, p. 227).
- » “El abandono educativo ha de entenderse como un proceso que tiene un desarrollo en el tiempo, que no es resultado de un hecho aislado en la vida del individuo, sino que, por el contrario, se va construyendo a lo largo de los años, en una sucesión de desencuentros y rupturas que suelen conllevar una buena dosis de frustración, tanto para los protagonistas del proceso, los jóvenes, como para los más cercanos, sus familiares”. (Prieto, 2015, p.115-116).
- » El indicador de la UE utilizado como punto de referencia para el seguimiento de los Objetivos 2010-2020 de los sistemas educativos y formativos es el “porcentaje de población de 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de

segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación o formación”. (Plan para la reducción del Abandono Educativo Temprano, MECD, 2015, p. 8.)

» “Porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la educación secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación” (Sistema estatal de indicadores de la educación, MECD, 2017, p. 86).

En el estudio de las definiciones anteriores se observa que las aportadas por las instituciones educativas europeas y españolas (EUROSTAT o MECD) conciben el AEP como aquella proporción de jóvenes que abandonan antes de un periodo de edad concreto (generalmente 18-24 años, como se comentaba anteriormente). En concreto, el abandono se relaciona de forma directa con porcentajes en 9 de las 20 definiciones, lo que se refiere al mismo como un instrumento de medida creado principalmente por las instituciones como indicador educativo (Casquero y Navarro, 2010; Sánchez, 2011, p. 146; Faci, 2011; Comisión Europea, 2013; Santamaría, 2015; MECD, 2015; MECD, 2017).

La definición mínima de *abandono escolar* toma como principal elemento definitorio el concepto de *desenganche* acuñado por Rumberger (2011), desde la consideración frecuente de que el abandono escolar comporta la desvinculación del alumnado que abandona la vida y dinámica académico-social del centro escolar. Aunque es cierto que en cada una de las definiciones sobre AEP recogidas en la tabla anterior se priorizan unos aspectos sobre otros (edad, currículum, frustración, etapa escolar de secundaria, etc.), a nivel global en la gran mayoría se recalca que uno de los elementos imprescindibles del AEP es la desvinculación del alumno del sistema escolar. Esto lleva a contemplar al AEP como el final de una etapa de desconexión y desapego de lo escolar, aspecto que asumen la mayor parte de las definiciones que se han ido formulando en la literatura académica e institucional. Entre los principales autores que definen el proceso de desenganche escolar nos encontramos con Fernández, Mena y Riviére (2010) quienes lo definen como un alejamiento progresivo de los modelos de actuación, valores y vínculos con el centro educativo. Dichos autores concretan que:

El desenganche es la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela: o bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje. Entre los amigos y compañeros, se *naturaliza* la ausencia de la escuela y la incorporación a lo que –se supone– que es la vida adulta; así, lo que desde un punto de vista externo es fracaso, deserción o desinterés, desde

un punto de vista interno es el siguiente paso natural, no ya para las familias sino para las pandillas. (p. 140).

Más adelante, González (2015) añade que el desapego y la reducida participación en el ámbito académico surgen como resultado de problemas, desencuentros y frustraciones que progresivamente delimitan la itinerario del alumno; teniendo como consecuencia el abandono. Este fenómeno afecta generalmente a la mayoría del alumnado, sin embargo no se presenta siempre con la misma intensidad o forma, ni con las mismas consecuencias (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

Efectivamente la desvinculación, la ausencia de un sentimiento de pertenencia al ámbito escolar y el desapego no se consideran los único aspectos que influyen en los motivos que pueden llevar a los jóvenes a romper y alejarse de su itinerario formativo, al menos del sistema formal. Sin embargo, sí favorecen el aumento de alumnos desvinculados, convirtiéndolos en una población con alto riesgo de AEP, por lo que se ha considerado uno de los factores más relevantes. Se hace necesario por tanto, identificar qué situaciones llevan a los adolescentes a desengancharse y cuáles contribuyen a potenciar el sentimiento de pertenencia de los mismos al centro escolar, para poder prevenir el potencial abandono escolar, especialmente en colectivos altamente vulnerables. Para Newman (1992) las escuelas deberían cultivar el sentimiento de pertenencia mostrando un clima de cuidado donde impera la claridad en las expectativas, la equidad y apoyo que ofrecen, y las oportunidades de éxito educativo que brindan a los alumnos, además de un profesorado altamente formado en la realidad que acompañan a los alumnos desvinculados para poder interpretar no prejuiciosamente su comportamiento y poder ofrecer una respuesta educativa acorde a sus necesidades no siempre cognitivas. *“When the culture of schooling preoccupies itself with the maintenance of order, or competitive individualism, it deprives many students of a sense of membership”* (Newman et al., 1992, p.34). Por tanto, el desenganche escolar es un problema de gran magnitud del que ni el alumnado es el pleno culpable, ni lo es el centro escolar aunque este último sí tenga la obligación de crear un clima que acoja al alumnado y donde este reciba la respuesta educativa que requiere según sus capacidades. Frente dicha problemática Newman et al. (1992) Subrayan la alineación bipolar, por un lado de apego, integración, conexión y empoderamiento, y por otro de desapego, aislamiento, desconexión y fragmentación, que los sujetos mantienen con el entorno, las instituciones, lo religioso, lo escolar, etc., de modo que la promoción de la implicación de los estudiantes en estos aspectos debería traer

beneficios a la calidad de vida que trascienden la mejora del rendimiento escolar. Por contraposición, el proceso que el alumnado puede experimentar durante el desenganche académico tiene una serie de factores de riesgo académicos comunes entre los que González (2005) destacan: las bajas calificaciones, bajas expectativas académicas, la repetición, problemas de disciplina y de identificación con la vida escolar, bajo apoyo familiar, etc. Siendo dichos factores elementos predictivos de la desvinculación y posterior AEP cuando se presentan en edades tempranas.

En el AEP inciden de forma muy relevante elementos de tipo personal. Entre las definiciones analizadas previamente las de Calvo y Martagón (2014) y Prieto (2015) determinan que entre los elementos personales son de destacar la “falta de adaptación al contexto educativo, motivando la valoración negativa por parte de los profesores y profesoras”, por lo que se apreciará un currículum reglado y unas expectativas docentes ligadas a la rigidez del sistema educativo que condicionará el futuro de los jóvenes. A su vez, Prieto (2015) remarca que el abandono no es resultado de un hecho aislado en la vida del individuo y considera los factores individuales y familiares de forma directa, contemplando el desencuentro, las rupturas y la frustración que experimenta el alumnado en el centro como situaciones previas al AEP.

La necesidad de arraigarse al sistema formal y la gran dependencia existencia hacia el currículum también se ve reflejado en las definiciones analizadas al determinar las situaciones de abandono escolar en base al nivel formativo que no ha logrado alcanzar el alumnado, en el que ha abandonado o los títulos no alcanzados antes del abandono. La gran dependencia al currículo observada en las diferentes definiciones supone una imagen del centro escolar excesivamente tradicional y con muy poca flexibilidad. En 14 de las 20 definiciones se expone que el alumnado “no ha completado el nivel de secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria”, “no está en el proceso formativo para la obtención de una titulación postobligatoria” o “como mucho tienen el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y que no continúan su formación en el Bachillerato o en un Ciclo de Grado Medio” (Fernández, Mena y Riviere, 2010; Casquero y Navarro, 2010; Comisión Europea, 2011; Sánchez, 2011; Faci, 2011; Comisión Europea, 2013; Salvà, Oliver y Comas, 2014; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Calvo y Martagón, 2014; Santamaría, 2015; González, García, Ruíz y Muñoz, 2015; MECD, 2015; MECD, 2017). Este aspecto queda especialmente reflejado en el trabajo de Finn (1993) donde se comprende el compromiso y desenganche académico del alumnado como la consecuencia directa de su participación en las

actividades ligadas al centro escolar, su comportamiento en el aula y su sentimiento de pertenencia al ambiente escolar. Si el alumnado no se siente comprometido y no hay componentes afectivos que le unan al centro escolar se adentrará en un proceso de no participación que tendrá como consecuencia a largo plazo el absentismo escolar, la deserción e incluso la delincuencia juvenil.

El abandono escolar no es una decisión inmediata o suceso concreto, no se produce de un día para otro, sino que más bien se trata de un proceso en el que fruto de ciertos indicios se va produciendo ese alejamiento, desapego o falta de interés del alumno que abandono hacia el centro escolar. Esta es una de las características visibles del abandono escolar, ya que 6 de las 20 definiciones anteriores reflejan este problema como el “paso final de un largo proceso”, aludiendo a éste como “procesos de abandono”, “el proceso por el cual los jóvenes abandonan la escuela”, “último proceso de una trayectoria de dificultades”, “ausencia definitivamente del centro escolar”, “un proceso que tiene un desarrollo en el tiempo” (Leithwood y Jantzi, 2000; Comisión Europea, 2006; Padróx, Duque y Molina, 2011; Salvà, Oliver y Comas, 2013; Márquez y Gualda, 2013/2014; Prieto, 2015). El abandono se va gestando a medida que el alumno transita por la institución escolar, siendo más evidente en los años de Secundaria.

Aunque en España se ha popularizado la expresión abandono escolar, en América Latina se emplea el término deserción escolar, y se define según González (2005) como el número de alumnos que abandonan el sistema de educación superior entre uno y otro período académico. La mayoría de las definiciones hacen referencia nuevamente a aquellos que abandonan la educación superior o universitaria, no contemplando los alumnos que abandonan el sistema educativo antes de estas etapas educativas (menores de 18 años). Se produce cuando el alumno no reingresa en los estudios que ha iniciado, no se registra en la matrícula en otro programa de una universidad o abandona definitivamente la institución de educación superior (Mairata, 2010). Según Spady (1971, citado en Dzay y Narváez, 2012) incluye a cualquier persona que abandona la institución de educación superior donde se encuentra matriculado y a quienes no reciben un título o grado de cualquier universidad.

Como resultado del análisis anterior se debe concluir que las causas del AEP son muy variadas y comúnmente no definen los motivos reales y significativos que les llevaron a alejarse del sistema educativo. De hecho, tradicionalmente se han asociado los alumnos desenganchados con aquellos jóvenes con bajos resultados académicos y dificultades durante su escolarización, considerándose el fracaso y

abandono escolar resultado directo de su incompetencia en su itinerario académico, cuando objetivamente no existe un único motivo específico y clarificador, ya que no se ha realizado un razonamiento y estudio detallado para entender las causas principales y cómo se produjo el rechazo y desenganche del centro escolar (Prieto, 2015). En relación con el AEP y el fracaso, en Europa está creciendo el número de estudios estadísticos para analizar el aumento de las cifras de la generación nini. Por generación Ni Ni se comprende aquella en la que los jóvenes ni estudian ni trabajan. En concreto, según INJUVE (2011), estos jóvenes debido a sus valores sociales, su desafiliación, su apatía y falta de disponibilidad para el esfuerzo y el trabajo deciden no estudiar ni trabajar, lo que supondría para ellos un gran riesgo exclusión social. Con el surgimiento de este tipo de generaciones se pone de manifiesto que el deseo o necesidad de incorporarse rápidamente al mundo laboral no es una de las principales causas del AEP, ya que el aumento de jóvenes que ni estudian ni trabajan es cada vez mayor. Por consiguiente, relacionar el AEP con alumnos irresponsables no ayuda a los jóvenes a alejarse de las situaciones de exclusión social, más bien, debido a estas asociaciones, como señala Espíndola y León (2002) “tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter descriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar” (p.40).

En consecuencia, Adame y Salvá (2010) remarcaban que en el mayor número de situaciones de abandono del sistema educativo intervienen una gran heterogeneidad de agentes, iniciándose el proceso que lleva al joven a desvincularse de lo escolar mucho antes

del abandono propiamente dicho. Con el propósito de clarificar estas situaciones de desenganche académico, las teorías explicativas sobre los factores influyentes en el AEP, son agrupadas en dos perspectivas, una individual y otra institucional. Rumberger (2004) explica la primera de ellas como aquella que se refiere a las características personales de los estudiantes que abandonan, centrándose concretamente en los valores, actitudes, conductas, malos resultados académicos y la disminución de las aspiraciones académicas y laborales. Ante la perspectiva institucional, dicho autor la describe como el estudio sobre cómo inciden los contextos de desarrollo del alumnado sobre sus propias intenciones educativas. Los factores contextuales más reconocidos por diversas investigaciones empíricas son: familia, escuela, comunidad e iguales.

## CONCLUSIONES

En el estudio realizado por la Comisión Europea (2006) se concluye la presencia de ciertos criterios comunes en las situaciones de abandono escolar y que se encuentran presentes de forma implícita o explícita en la mayoría de definiciones analizadas hasta ese momento. Entre ellos serían de señalar: la incapacidad de sufragar la etapa de Bachillerato, la no asistencia a una educación o formación superior y la financiación de la educación obligatoria; la dificultad para lograr calificaciones o certificados académicos, así como de participar en el proceso de educación o formación posterior por parte de aquellos en edad de haber terminado la educación escolar. A su vez también se destaca la imposibilidad de obtener las calificaciones necesarias para formar parte de programas de educación superior y de conseguir las calificaciones necesarias para acceder a un amplio abanico de oportunidades en el mercado laboral y mantener abiertas sus opciones de por vida.

El AEP es un fenómeno diverso y difícil de comprender, que perjudica generalmente a las personas pertenecientes a clases sociales vulnerables. Por tanto, en palabras de Padróx, Duque y Molina (2011), “su reducción requiere del compromiso de todos los actores implicados en la educación y el conocimiento de evidencias científicas que fundamenten las acciones a emprender” (p.13). Estos autores señalan como las intervenciones más eficaces, aquellas que ofrezcan a todos los alumnos un gran abanico de posibilidades para aprender, mediante una trayectoria escolar positiva que favorezca la aparición de nuevas expectativas y un mejor futuro laboral.

No obstante, además de una intervención más competen, se requieren estudios más específicos que permitan comprender realmente el problema del AEP, ya que como se ha podido apreciar en este trabajo, las investigaciones sobre abandono escolar son muy recientes, profundizando en gran medida en factores estadísticos y metodológicos de corte eminentemente cuantitativos. En este sentido, creemos necesario la aproximación a esta realidad desde otros enfoques que permiten profundizar no solo en las cifras, sino también en las características de los alumnos desertores, en los elementos que promueven su desvinculación, así como los factores esenciales del abandono escolar, no solo de índole personal, sino también familiar, social e institucionales, vinculados a aspectos organizativos y de clima convivencial en la comunidad educativa. Al respecto, algunas de las cuestiones principales que se deben plantear son: ¿El sistema provoca el desenganche del alumnado o el alumnado llega ya desenganchado al sistema? ¿En qué medida hay contextos que incitan al abandono y la no adherencia al

centro educativo? ¿Necesariamente el abandono va ligado al fracaso escolar o podría ser consecuencia del contexto sin ser resultado de un cúmulo de suspensos y frustraciones académicas?. Resulta esencial especificar qué lleva a los jóvenes y menores a abandonar el sistema educativo y para ello es necesario indagar en trayectorias personales, contextos sociales y académicos e historias de vida que, fuera de cifras y datos estadísticos que puedas realizar una visión superficial de la situación de la educación en España, exponga con claridad los motivos, circunstancias y factores reales que están situando a nuestro país entre los países con mayor abandono escolar prematuro de la Unión Europea.

#### LISTA DE REFERENCIAS

- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Avanzini, G. (1969). *El fracaso escolar*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Calvo León, P. y Martagón Vázquez, V. (2014). ¿Y si cambiamos de prisma? Relatos de experiencias denominadas “abandono”. En Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* (pp.41 -47). España: Traficantes de Sueños.
- Camacho Ruiz, M.A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado* (tesis de doctorado). Universidad de Huelva, Comunidad Autónoma de Andalucía, España.
- Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 191-223.
- Comisión Europea (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación*, 341, pp. 899-913.
- Comisión Europea (2011). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europea 2020. Bruselas, 31.1.2011.
- Consejo Europeo (2011). *Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=ES)

- Díaz García, A. y González Martínez, L. (1982). Trabajo en torno al fracaso escolar. *Papeles del Psicólogo*, (3).
- Dzay Chulim, F. y Narváz Trejo, O. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. Universidad de Quintana Roo, México: Editorial Manda.
- Escudero Muñoz, J.M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 41-64.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62.
- European Commission. (2013). Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Education and Training.
- Faci Lucía, M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, (14), 1-26.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: Fundación "la Caixa".
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo Llorente, R., Braña Pino, F.J. y Antón Pérez, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 307-324.
- Finn, J.D. (1993). School Engagement & Students at Risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470). Recuperado de: <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- García Gracia, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf)
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (361), Mayo-agosto 2013, 65-94
- García Rubio, J. (2015). El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana. Tesis doctoral del Programa de Doctorado "Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas". Universidad de Valencia. Recuperado de [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf)

- González González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-12.
- González González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 159-176.
- González Losada, S., García Rodríguez, M.P., Ruíz Muñoz, F. y Muñoz Pichardo, J.M. (2015) Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 226- 245.
- INJUVE (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid, España: Instituto de la Juventud. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/9206-01.pdf>
- Lapansa, J. (2010) Prologo. En Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: Fundación “La Caixa”.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School* Recuperado de [http://www.hku.hk/educel/Visitor\\_ProfLeithwood.htm#TOP](http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm.295, pp.97858-97921.
- Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194.
- Mairata, J. (2010). Análisis del Perfil y de las Causas de Abandono en la Educación Superior. Valencia:Universitat de les Illes Balears.
- Márquez Vázquez, C. y Gualda Caballero, E. (2013/2014). Absentismo escolar en secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En clave pedagógica*, (13), 55-66.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f). Indicadores de la educación de la estrategia europea 2020. Abandono temprano de la educación-formación en la U.E. por país, sexo y año. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Formacionyml/EPA2016/Indi/10/&file=Indi02.px&type=pcaxis&L=0>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Edita: Secretaría general técnica.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2017. Edita: Secretaría general técnica.
- Narbona García, J. (1986). Fracaso escolar: prevalencia, mecanismos, detección y manejo. *Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, (46), 9-15.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. y Lamborno, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Pascual Barrido, B. y Fernández, J.A. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, pp. 137-156.
- Pradós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluida para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, pp. 1- 17.
- Prieto Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 110-125.
- Roca Cabo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 31-62.
- Rodríguez Diéguez, J.L., Roda Salinas, F. y Martínez de la Fuente, E. (1984). Variables individuales en el fracaso escolar. *Revista interuniversitaria de didáctica*, (2), 205- 214.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In Orfield, G. (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131–156). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142
- Sánchez-Pascuala, F. (2011) El indicador de “Abandono escolar temprano” en el contexto de los indicadores de eficacia del sistema educativo. *Revista Hispano Cubana*, 143- 165.

- Santamaría Luna, R. (2015). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, (24), 1-44.
- Sogal Noorani, S. (Coordinador), Balcon, M.P. y Czort, S. (2015). Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas (Comisión europea, 2013).
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 23, pp. 1-20.



## CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN Y SU APOORTE A LA EQUIDAD SOCIAL EN COLOMBIA

*Mtra. Astrid León Camargo  
Facultad de Ciencias Económicas  
Universidad de los Llanos, Colombia*

### RESUMEN

La educación es vista como medio de progreso personal que permite la mejoría de las condiciones sociales y económicas de la población, para facilitar la convergencia de la sociedad hacia ingresos similares, sin embargo, a pesar del incremento en la inversión en educación, la mala distribución del ingreso en Colombia persiste. Se debe tener en cuenta que la educación es un derecho fundamental y para cumplir con el propósito de la igualdad social, se necesitan condiciones de equidad que no se cumplen en el país. Estas condiciones son: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones de aprendizaje, igualdad en los logros e igualdad en la realización social de los logros. A partir de estas, se reflexiona acerca del papel que cumple la educación como medio para transformar la sociedad en un estado más justo y equitativo.

**Palabras clave:** Educación, distribución, ingreso, coeficiente de Gini, equidad.

### ANTECEDENTES TEÓRICOS

La literatura científica ha señalado que la educación ayuda a superar los problemas de desigualdad social. Por medio de la educación se crece intelectualmente y lleva a un cumulo de conocimiento que garantiza la inversión social y la inclusión (Bustelo y Minujin, 1998:230). El avance económico de los países desarrollados y su alto nivel educativo, van juntos, así lo demuestran las pruebas Pisa, que evalúa los conocimientos en ciencias, matemáticas y lectura. Los países con mayores calificaciones como Singapur, Japón, Taiwán, Finlandia y Canadá son países con alto desarrollo tecnológico. Ban Ki Moon (como se cita en UNESCO, 2015) le confiere a la educación, la capacidad de cambiar la vida de las personas y la asocia con el progreso:

La educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país.  
(...) Para ser prósperos, los países necesitan trabajadores cualificados y educados  
(...). Con colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación po-

demos transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general (p.1).

Se destaca la intención del hombre en intervenir en su futuro para garantizar el progreso y la educación es el medio:

[...] la energía impulsora de la vieja idea del progreso, el hecho es que el hombre de las modernas sociedades industriales no renuncia a intervenir en su futuro y esa su voluntad de intervención es la que lo ha llevado a destacar la fundamental importancia de la educación en las sociedades extremadamente adelantadas en que vive (Medina, 1967).

La educación no solamente está asociada al progreso, también se relaciona a la forma laboral como se integra el individuo en la sociedad, en tanto define que un individuo con mayor nivel educativo sea considerado para ocupar empleos de mayor jerarquía con altos salarios (Fomichella y London, 2013).

Se señala que no se puede negar la importancia de la educación para la salud económica del país (De Puellas y Torreblanca, 1995). Los autores se preguntan si factores exógenos a la educación como la inestabilidad política o la economía de subsistencia, podría afectar sus buenos efectos. Otros factores, como elementos culturales que indiquen en cómo se percibe la educación, no son mencionados por los autores, en tanto que demagógicamente se anuncia como medio para igualar a la sociedad en el sentido social y económico, pero menos se analiza que en la práctica ha conllevado a la igualdad de oportunidades de la población.

No solamente los teóricos defienden la importancia de la educación para el desarrollo de la nación, países como Corea del Sur han llevado políticas sociales que enfatizan en la inversión educativa para alcanzar el progreso; y no solamente es una estrategia económica, hoy se convirtió en parte fundamental de la cultura coreana”, tal como lo planteó Jaehak Lee, docente de la Universidad de Corea (Universia, 2013).

Incluso Andreas Schleicher, director de educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), le confiere a la educación el único medio para surgir de la pobreza “si vienes de una familia pobre y tu única oportunidad en la vida es tu educación, si no te dan fundamentos básicos en ciencia, matemáticas y lectura nada te salvará” (como se cita en Martins, 2016). Esta connotación lleva consigo la idea que la educación es un medio para igualar a la población económicamente, porque los pobres pueden superar su condición al poseer fortalezas en los fundamentos básicos, que les facilita insertarse exitosamente

en el mercado laboral. La sentencia es condenatoria para países como Colombia que se ubica en los últimos puestos en la prueba Pisa. Es decir que la educación, por sí sola no basta para disminuir el número de pobres. Se deben considerar niveles de calidad, que transforme a las personas en ciudadanos competentes para insertarse no solamente en el mercado laboral nacional, también internacional.

A pesar de esta favorable interpretación de la educación sobre el efecto en la igualdad social, preocupa a políticos, teóricos y sociedad el papel de la educación en la convergencia social. En china los estudiosos están preocupados porque la economía de mercado exige que los estudiantes conozcan el inglés y el chino, y con el aumento de matrículas en China, ha surgido problemas de igualdad y acceso, que puede conllevar a las poblaciones minoritarias que no acceden a la educación de los idiomas a sentirse más marginal (Jacob, 2006).

En consecuencia, se presenta una dicotomía entre los que observan los efectos favorables de la educación y quienes, junto a los beneficios reconocen efectos colaterales, en razón a que la educación no es homogénea, es decir, no cubre a toda la población, y la calidad difiere según la zona geográfica o etnia. En el caso de China, las preocupaciones se vislumbran en un contexto de país conformado por etnias multiculturales que cuentan con población de más de 100 millones de personas.

Una desigualdad social y cada vez más estudiada, halla en el género, una categoría muy sensible, y ha instruido a los hombres a alcanzar mayor competencia en el área de las ciencias básicas y naturales, y a las mujeres en lectura y escritura. Calvo (2016) señaló que “la equidad de género en las políticas educativas es una condición necesaria para garantizar la inclusión de amplios sectores poblacionales que de otra manera van a ver vulnerado su derecho a una educación de calidad” y explicó que las condiciones para que los hombres y las mujeres sobresalgan en diferentes áreas del conocimiento, se incuban desde la casa, cuando los padres consideran que sobresalir en matemáticas es innato en los hombres, mientras en las mujeres provienen de su propio esfuerzo. Los educadores no se ha enfocado suficiente a promover la igualdad entre los géneros en las aulas, y se conserva la imagen de las mujeres en ciertas profesiones cuyo desempeño se encuentra en la oficina como administradoras de empresas o contadoras, y los hombres en labores donde se requiere más actividad física, como las ingenierías.

A la comunidad preocupa la igualdad en las oportunidades educativas, e investigadores han expuesto una diferenciación desde el punto de vista subjetivo, ilustrado por dos ejemplos: el primer ejemplo señala la visión desigual entre ricos

y pobres sobre el acceso a la educación, en tanto los pobres observan el sistema educativo como inaccesible, en donde sus hijos no podrán acceder a la escolaridad básica, y menos a las universidades, por lo cual valoran menos la educación, en contrapartida a la clase con mayores ingresos, que si percibe que sus hijos podrán acceder a la educación (García, Bracho, Ibarrola, Rodríguez, Schmelkes, 1998). En Colombia, persiste un gran número de estudiantes que están ausentes de las aulas, y en temporada de matrículas escolares, los Alcaldes de las ciudades alertan sobre esta problemática, a pesar que la educación en colegios públicos es gratis. El Alcalde de Medellín salió a las calles a invitar a los estudiantes de barrios pobres a matricularse y el Alcalde de Bucaramanga invitó a los estudiantes por radio a matricularse (Redacción Nacional, 2018). El hecho que muchos niños quienes viven en barrios marginados no se matriculen, bien podría explicarse al considerarse la educación como un servicio incesable y poco útil para adquirir competencias que los habilite para sobrevivir en las calles.

En el segundo ejemplo, los autores amplían el análisis a un aspecto que ha desaparecido en la escuela, la capacitación en valores ciudadanos y otro que ha faltado, la enseñanza del contexto internacional, lo que dificulta fortalecer la tendencia hacia la democratización, el progreso y el bienestar colectivos. En Colombia, en épocas pretéritas se enseñaba educación cívica, que es educación para la ciudadanía, y confiere la competencia del análisis crítico de la democracia, pero ha desaparecido del currículo y se incluye dentro de las ciencias sociales, integrándose con otras áreas del conocimiento estas ciencias como historia, geografía, Constitución Política y Democracia, desapareciendo sus postulados disciplinares y comprimiéndose al máximo en un bloque de tiempo con pocas horas a la semana (Arias, 2015). Como resultado, en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, realizado entre 1995 y 2000, “el país ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, y se situó entre los primeros en opiniones favorables hacia la democracia y la participación” (Mineducación, 2001).

La población estudiantil reconoció que la democracia es buena para la nación, pero no tienen el conocimiento suficiente para ejercer principios democráticos como: la igualdad, la limitación del poder, el principio de mayoría y defensa de la minoría, limitación del poder y el control del poder. Las pocas bases conceptuales, y apropiación cognoscitiva que se tienen de educación cívica, evidencian que se forman individuos con poco desarrollo ciudadano, con escasas habilidades que forman a un ciudadano instruido con convicciones, carácter y capacidad de expresar sus ideas en un contexto cultural, altamente volátil de y de

desigualdad social, para que intencionalmente el individuo analiza su contexto, y conforme al principio de igualdad, previsto en la democracia, lideren procesos de fortalecimiento democrático, fundamentado en las habilidades ciudadanas con fuertes componentes culturales, económicos y políticos.

El alto índice de desigualdad del ingreso en Colombia, se origina a través de una complacencia en general de la sociedad, quien observa sin inmutarse como el hambre, la falta de oportunidad laboral y los cordones de miseria rodean las ciudades y áreas rurales. La educación aporta poco a la búsqueda de igualdad social cuando desde los colegios, y escuelas, la educación cívica o el curso de Democracia y Paz, no satisface las necesidades de formación de sujetos con hábitos, voluntad, energía y personalidad para ejercer su ciudadanía, liderando transformaciones que conlleven a una sociedad plural, dispuesta a superar diferencias étnicas, religiosas y culturales, para una convergencia hacia el modelo de sociedad democrática y participativa que hacia el cual apuntamos.

Frente a un cuestionamiento permanente del nivel educativo en Colombia, el Gobierno ha intentado priorizar la educación. En Colombia según la ministra de Educación Yaneth Giha “El porcentaje del presupuesto nacional destinado al sector de la educación en Colombia ha tenido un aumento del 51.5 % durante el gobierno de Juan Manuel Santos, al pasar de \$20.8 billones en 2010 a \$31.5 billones en 2016” (Duran, 2002: 1). Según Anif, entre 2002 y 2012, el gasto público en educación en Colombia se elevó desde el 4.4% del PIB hasta el 4.9% (Clavijo, 2014). En el mundo en 2013, el promedio del PIB por educación fue de 4.71% (Banco Mundial, 2013). En el 2017 la educación recibió el 4.9% del PIB, para compensar el atraso en inversión educativa, a pesar de esto, Colombia presenta la paradoja como uno de los países que más invierte del PIB en educación en América Latina, pero el gasto promedio por estudiante es uno de los menores de América Latina, con una inversión de US3.325 por estudiante (Colprensa, 2017). Dada la mejora de la participación de la educación en el PIB, y entendiendo que es difícil continuar con este aumento, para aumentar la inversión por estudiante, el crecimiento económico debe mantenerse a un buen nivel; en 2016 el crecimiento fue de 2,0% y en 2017 de 1.8%, cifras muy incipientes si se pretende igualar a los países de América Latina, en el gasto promedio por estudiante.

Otra consideración, son los sueldos de los profesores, que la sociedad reconoce como los más bajos en comparación con los demás profesionales, y la demanda de bachilleres para estudiar programas de pregrado en licenciaturas en educación, se encuentran entre las menores del país. Bien podría ser resultante de

un desestímulo de los graduados bachilleres a escoger una carrera, cuyos ingresos como profesionales en el futuro son inferiores a los demás profesionales.

Rodríguez (2003), explicó que no basta con tener más, hay que gastar mejor. Observó que los más pobres son los más repitentes y desertores del sistema educativo, y menos en comparación con la clase pudiente que terminan la secundaria. En Latinoamérica, más de un 25% de los recursos destinados a la educación pública, van a la universidad, pero apenas el 6%, la mayoría de la población con más recursos, llega a la universidad. En este punto, el análisis de Rodríguez conlleva a dos consideraciones, la primera, que amplían el espectro de la problemática educativa, en tanto, no basta con ampliar la inversión en educación, también se debe garantizar que la población vulnerable asista a las aulas. Según el PNUD (2015), “El problema de la equidad no es que las estructuras dominantes reconozcan las diversas culturas, sino que todas las personas tengan acceso universal y efectivo a los derechos”.

Para ello, el estudiante debe tener cubiertas sus necesidades básicas, en alimentación, salud, vivienda, traslado y seguridad. La población de escasos recursos puede ver sus deseos de educación frustrados, si la falta de alimentación o de medios de transporte para llegar a la escuela, le impiden participar en la clase. Es decir, ampliar la cobertura en educación, es un asunto que supera una mirada unidimensional, y requiere visualizar el objetivo de aumentar la población capacitada, al resolver otras necesidades básicas que favorezcan el buen desempeño del estudiante.

La segunda consideración, nos direcciona a quien se está beneficiando de los dineros públicos. Según la OECD (2017) “La estructura rudimentaria de los sistemas educativos afecta la equidad. Tradicionalmente, los sistemas educativos han clasificado a los estudiantes de acuerdo con sus logros”. Esta clasificación es utilizada para acceder a las universidades públicas y otorgar becas.

La inversión pública en las universidades oficiales, ofrece a la población con menos recursos la posibilidad de estudiar en la universidad, pero esta población debe competir con los bachilleres con altos recursos y provienen de colegios privados, para obtener uno de los escasos cupos; esta competencia se rige por criterios académicos como exámenes de conocimiento (pruebas Saber Pro y exámenes de ingreso de la universidad). Los cupos de ingreso, son compartidos por estudiantes con más y menos recursos, y dada la gran calidad de las universidades públicas, población con altos recursos optan por ingresar a sus aulas, beneficiándose del subsidio que otorga el estado, arrebatando cupos a los menos pudientes, quienes no tienen opción de estudiar en universidades privadas, dado su gran costo.

Se observa que las becas que ofrece el país, no están distribuidas en su mayoría hacia la población de escasos recursos. Muestra de esto son las becas de Colfuturo, que es una organización del estado que ofrece becas condonables para maestrías y doctorados en el extranjero, en el año 2015, en su mayoría fueron disfrutadas por los estudiantes graduados de universidades privadas (Meisel, 2014). Los graduados de estas universidades, tienen más posibilidades de aprobar los requisitos para merecer la beca, porque entre otros requisitos, deben conocer otro idioma, habilidad más común entre los estudiantes de altos recursos, y además las universidades facilitan a sus estudiantes, por medio de convenios con las universidades extranjeras, inscribirse en posgrados en universidades foráneas. Por ende, el sector público está financiando principalmente a la población estudiantil graduadas de universidades privadas, con mayor poder adquisitivo, para estudiar en universidades extranjeras.

A lo anterior se suman que los recursos públicos se direccionan, a financiar a través de los becados a universidades privadas. El programa de Ser Pilo Paga es “del gobierno nacional que busca que lo mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, acceden a Instituciones de Educación Superior acreditadas de alta calidad” (Mineducación, 2016). Una condición para acceder a este programa, es la acreditación institucional de alta calidad de las universidades, que en la mayoría son privadas (Dinero, 2017). Un estudiante beneficiario del programa al escoger una privada, direcciona una costosa inversión del gobierno nacional para cubrir sus costos universitario, con los cuales, podría financiar hasta 8 estudiantes en universidades públicas, en consecuencia, el presupuesto del Gobierno Nacional cubre a menos estudiantes. Por regiones, en la Orinoquia y Amazonía colombiana, ninguna universidad es catalogada de Alta Calidad, por tanto no cuentan con estudiantes brillantes, patrocinado por el programa, que aporten al conocimiento y progreso a estas zonas geográficas, históricamente con menos desarrollo y rezagadas en el país.

Si se quiere garantizar que los estudiantes becados estudien con calidad, se debe cambiar la alta calidad de la institución como requisito, por la alta calidad de los programas; ya que el requisito de la institución de alta calidad, no respalda la buena calidad, porque universidades de alta calidad, pueden ofrecer programas de pregrado que no son de alta calidad. En otras palabras, universidades de alta calidad, no cuentan con el 100% de programas de alta calidad, mientras programas de alta calidad se pueden desarrollar en instituciones que no son de alta calidad. El criterio de los programas de alta calidad, permite a universidades que no son de

alta calidad, pero que ofrecen programas de alta calidad, contar con estudiantes brillantes, becados por el programa. El requisito de programa de alta calidad es más incluyente, hacia instituciones cuyo esfuerzo es meritorio por alcanzar la alta calidad en sus programas, y cuyo entorno se encuentra en regiones rezagadas del centro del país, por consiguiente, la región se beneficia de la acción de futuros profesionales, en zonas donde queda mucho por hacer.

Se reconoce el aumento del gasto público en educación, pero, en términos de equidad, ¿qué tanto ha contribuido la educación a mejorar la distribución del ingreso? El coeficiente de Gini en el año 2010 fue de 0.560 y en el 2016 fue de 0.517, por tanto apenas ha disminuido 0.043 en seis años. En la figura 1 se observa que el coeficiente de Gini disminuyó de 2010 a 2013, es decir, se estaba mejorando la distribución del ingreso, pero a partir del 2013 reversionó su tendencia y comenzó a aumentar, lo que refleja el deterioro de la distribución del ingreso. A pesar de esto, parece que la mayor inversión en educación no ha aportado lo suficiente para contribuir a mejorar la distribución del ingreso. Según Sarmiento (2002) “La desigualdad es un desperdicio económico, una injusticia desde el punto de vista social y una muestra del fracaso de una sociedad. La equidad es una característica que califica el nivel de desarrollo. Desde el punto de vista macroeconómico, como país sólo se pueden lograr las ventajas del mercado si se coloca a la mayor parte de la población en igualdad de condiciones para aprovechar el mercado, es decir, con educación para todos y acceso universal a la propiedad y el crédito”.

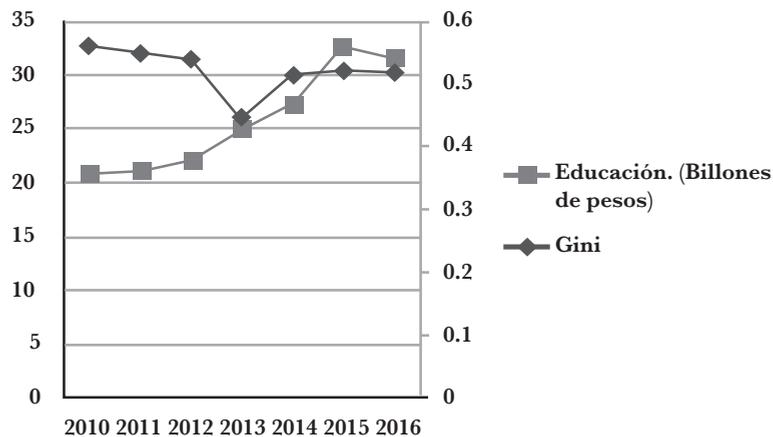


Figura 1. Presupuesto en educación Vs. Coeficiente de Gini  
Elaboración propia con base en datos del DANE.

Si se entiende que la distribución del ingreso tiene orígenes en causas sociales, económicas, políticas y de justicia entre otras, mejorar la distribución del ingreso, requiere de un esfuerzo multidimensional, donde debe comprometerse toda la sociedad, pero, ¿la parte que le corresponde a la educación, es eficiente para mejorar la distribución del ingreso?. Según Vergara “del presupuesto para financiar el funcionamiento del sistema educativo en preescolar, básica y media (Sistema General de Participaciones), cerca de un 92% se destina al pago de la nómina de los docentes oficiales y gastos administrativos (Vergara, 2015), es decir, que la inversión en proyectos para mejorar la calidad de la educación es muy limitada, en consecuencia el país no se destaca por tener los mejores niveles de educación. En el 2016, aunque mejoró los resultados en las pruebas Pisa, que evalúa a nivel mundial el conocimiento en áreas temáticas claves como español, matemáticas y ciencias, continúa rezagado de los países desarrollados.

### Los principios de la equidad en la educación

La educación, lejos de aportar a la mejor distribución del ingreso, parece apoyar lo contrario. Según Marc Demeuse existen “cuatro principios de equidad en la educación: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros” (como se cita en López, 2005:70). Los cuatro principios se grafican en la figura 2. Si se toman los cuatro principios, y se observa su aporte a la igualdad social, se visualiza que:

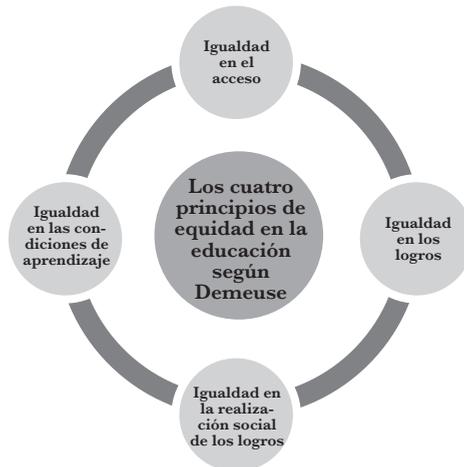


Figura 2. Los cuatro principios de equidad en la educación según Demeuse. Tomado de López (2005), *equidad educativa y desigualdad social*.

» La igualdad en el acceso no se presenta en la comunidad educativa, pues no todos tienen la misma oportunidad de acceder al sistema educativo. Todavía se cuentan los niños que no tienen cupos en los colegios públicos y por tanto, ven truncadas sus posibilidades de adquirir los conocimientos académicos necesarios para desempeñarse posteriormente en el mercado laboral.

» La igualdad en las condiciones o medio de aprendizaje, no existe por la diferenciación entre universidades de buena, regular y mala calidad. Generalmente las mejores universidades, ya sean públicas o privadas, tienen un filtro, que solo permite a los más afortunados acceder a la educación de alto nivel. Por ejemplo en las universidades públicas, con bajo costo en el valor de la matrícula, los cupos son muy limitados, por tanto la población en su mayoría de escasos recursos, debe competir para obtener alguno de los cupos. Generalmente solo ingresan aquellos provenientes de las mejores instituciones educativas, dejando por fuera, la gran masa de aspirantes egresados de instituciones de regular calidad. Muestra de ello es el número de colegios que ponen a sus bachilleres en las universidades públicas. Entre 2007 y 2013, de 13 000 centros que existen aproximadamente,

» 43 colegios han colocado el 28,8% de sus estudiantes en la primera universidad pública del país (El Observatorio de la Universidad Colombiana: 2017, 1) .Es una desigualdad claramente visible, dado que, no todos llegan con iguales competencias a presentar la prueba de admisión de las universidades públicas, fruto de las diferencias en la calidad de la educación básica y media.

» Se suma a lo anterior, las universidades privadas, excluyentes en principio por el alto costo de la matrícula. Se precisa contar con suficientes recursos financieros para acceder a las mejores universidades privadas, esto coadyuva a una diferenciación entre quienes estudian en universidades de elite, y quienes no. Como resultado están en desventaja en el mercado laboral aquellos que no ingresaron a las mejores universidades, por sus bajos recursos, ya que son discriminados al considerarlos con menores habilidades para desempeñarse en cargos de alto rendimiento y son ubicados en cargos de mediano nivel. En este sentido, la educación perpetúa las condiciones de ingresos de la población, ya que favorece la inequidad en el mercado laboral.

» Para lograr igualdad en los logros o resultados, la política educativa considera que no todos son iguales, por tanto los criterios de acceso a la educación deben diferenciar el tipo de población, para favorecer el disfrute de la educación a la población vulnerable. En este sentido se ha realizado un esfuerzo para aumentar los cupos en las universidades a las poblaciones indígenas; quienes viven en zonas donde no se

encuentran instituciones de educación superior; y zonas de alto nivel de violencia; empero no es suficiente, porque generalmente esta población se debe desplazar a los locaciones donde se encuentran las instituciones de educación superior, lo cual acarrea gastos de alimentación, transporte y estadía, que no están al alcance y en consecuencia, la opción de ingreso no es viable a la población vulnerable.

» La igualdad en la realización social de los logros es altamente complejo, y difícil de conseguir, entendiéndose que se proviene de un sistema educativo que desde sus comienzos, ya impide a la población con menos recursos, disfrutar de educación de buen nivel y la condena a abandonar sus anhelos de emplearse en empleos estables y de alta jerarquía. Además, la población con alto nivel de ingresos, y estudios en las mejores universidades, se capacita para liderar los procesos empresariales y sociales, que les confiere el mayor beneficio económico y de poder, así, en un contexto donde la educación juega un rol importante para conservar las castas, no solamente económicas, sino políticas y sociales, se refuerza el *statu quo*. Basta con mirar el alma mater de los presidentes de Colombia o de los empresarios, para constatar que el liderazgo está en manos de egresados de las universidades de elite.

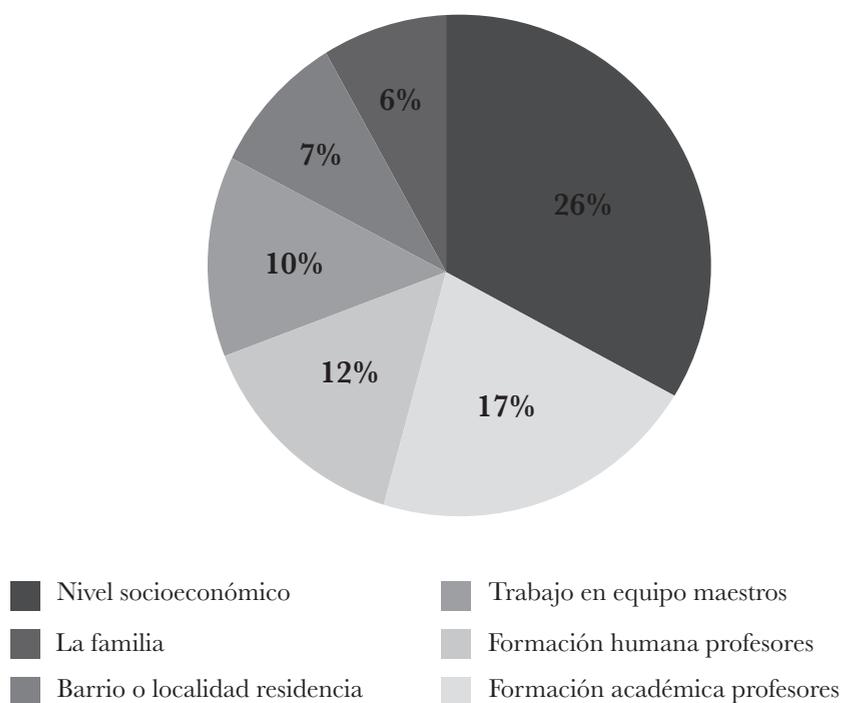
A manera de reflexión, sería interesante preguntarnos ¿qué tanto están dispuestos los dirigentes públicos y privados provenientes de universidades de élite, a impulsar un vuelco de la curva del ingreso y favorecer a los más pobres, si esto implica tomar acciones en contra de su propio grupo de poder, en tanto, que una mejor distribución del producto social, se traduce en una menor participación de la producción social de los ricos y poderosos?

Serres (2005) en su tesis doctoral señaló que “la élite colombiana que maneja los asuntos económicos del país se prepara en un selecto grupo de universidades locales, habla un segundo idioma y, adicionalmente, realiza estudios en el exterior, especialmente, en Estados Unidos y el Reino Unido”. Pero no solamente el origen de la Universidad es el único factor que incide para ocupar cargos de jerarquía. En un foro realizado por el mismo autor en la Universidad Nacional, los asistentes advierten que el porvenir de las universidades de elite es solo una de las condiciones para acceder a puestos de poder, otra es la influencia de las familias y sus contactos o relaciones económicas y políticas (Serres, 2005).

Esta situación no solo se presenta en Colombia, el mismo Serres recalzó que “se puede observar por ejemplo en Francia, país muy elitista por tradición (fenómeno de las Grandes Ecoles, y muy especialmente de la Escuela Nacional de Administración), pero también en Gran Bretaña (egresados de Oxbridge), y en

E.U. (egresados de las universidades de la Ivy League, que son las más prestigiosas de la costa este, como Harvard, Yale y MIT)” (Serres, 2005).

En una encuesta de la Misión de Calidad para la equidad, realizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), donde se consultaron 7 724 642 estudiantes, 206 orientadores y, 117 padres y madres en Colombia (PNUD, 2015), se contempla que la mayoría de los encuestados consideran que el nivel socioeconómico es el factor más determinante en la calidad de la educación, seguido de la formación académica de los profesores y la formación humana de los profesores (figura 3).



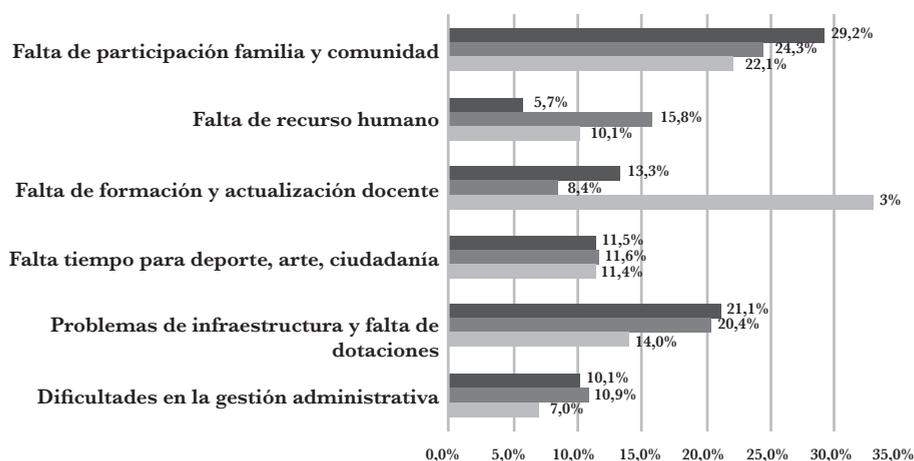
Fuente: Encuestas misión calidad para la equidad

Figura 3. Respuestas a la afirmación: crees que la calidad de la educación está relacionada con ...

Tomado de PNUD (2015), *Educación de calidad para una ciudad y un país equitativo*.

Es claro que la mayoría de los encuestados piensan que la calidad de la educación está asociada al nivel socioeconómico, entre más altos los ingresos, más educación de calidad recibe el individuo.

En otra pregunta, para conocer los principales obstáculos para mejorar la educación, la mayoría de los profesores, que están en la barra gris de la figura 4, opinan que la falta formación y actualización docente es el principal obstáculo; mientras el 29.2% de los estudiantes, su mayoría, en la barra azul, consideran que la falta de participación de familia y comunidad, es el principal obstáculo, y comparten esta consideración con los orientadores, y padres y madres.



Fuente: Encuestas misión calidad para la equidad

Figura 4. Principales obstáculos para mejorar la educación. Tomado de PNUD (2015), *Educación de calidad para una ciudad y un país equitativo*.

Esta diferencia en la percepción entre profesores, y estudiantes y padres y familia, evidencian que la apreciación sobre los impedimentos para alcanzar buenos niveles de educación, es diferente. Los profesores, desde su experiencia personal, privilegian su propia capacitación como el punto focal para mejorar la calidad educativa. Los estudiantes y padres de familia, a su vez, desde su propia experiencia y protagonistas de su realidad en el entorno familiar, le otorgan a la familia y a la comunidad, el primer factor para incidir en la calidad de la educación. Este punto es más integral, porque abarca la mejoría de la familia, célula de la sociedad. El PNUD (2015), también percibe, esta dimensión más amplia de la familia como punto neurálgico para mejorar su calidad, “La educación, si se inicia desde la familia, logra el apoyo de toda la sociedad y forma de manera integral a las personas, puede convertirse en una estrategia poderosa para superar la inequidad endémica de la sociedad colombiana”.

En este sentido, la inversión es mucho más amplia, porque invertir en la familia, es transformar la sociedad que conlleve a la fraternidad, el entendimiento, la solidaridad y el respeto, para aspirar con fundamento, a un disfrute de la prosperidad con equidad social. Mantener este sentido de equidad, debe surgir de una percepción consciente de una sociedad que asume su destino. No se presenta por sí sola, se debe luchar permanentemente por alcanzarla, dado que los sentimientos de búsqueda de equidad y justicia, se encuentran a la par con los sentimientos de egoísmo y ambición.

Para hallar la equidad, desde las aulas se deben promover los siguientes elementos: Diversidad cultural, inclusión, equidad liberadora y participación ciudadana (Figura 5).

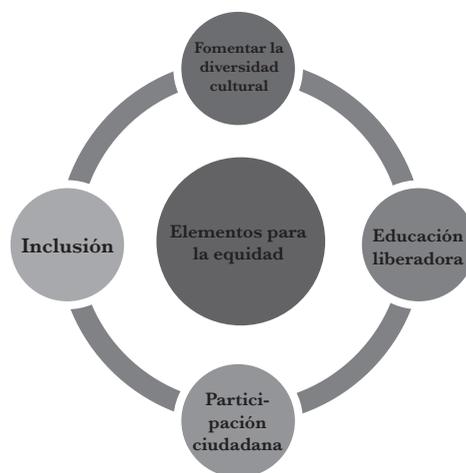


Figura 5. Elementos para la equidad Elaboración propia

El primer elemento, fomentar la cultura desde la diversidad implica incluir en las escuelas, los materiales y los recursos didácticos que incluyen información de culturas extranjeras, y permanecer atentos a los alumnos con diferente cultura para sensibilizarse frente a su manera de observar su entorno, alimentar y reforzar su curiosidad desde su propio enfoque cultural, y a la vez, facilitar la relación con la cultura predominante. Como medio, debe establecerse un currículo diverso en cultura, que involucre transversalmente las particularidades de las diferentes culturas.

El segundo elemento es la inclusión, que según la UNESCO (1994) “es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los

estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema

regular, educar a todos los niño/as”. Conlleva a abrir las puertas de la educación, eliminando las dificultades para el estudiante, para que se integre plenamente al aprendizaje. No deben coexistir con instituciones abiertas totalmente a los estudiantes, aquellos que excluyen por cuestiones financieras, políticas, de género, religiosas o de puntaje académico. En este sentido, es una paradoja que instituciones que impiden el ingreso de estudiantes y son discriminatorias, tienen como objetivo de educación, formar personas íntegras, con principios y valores, mientras su ingreso, estuvo supeditado a cumplir con prácticas discriminatorias que atentan en contra los principios de igualdad e inclusión.

El tercer principio, la educación liberadora (Sen, 2000), se refiere a aquella que libera al hombre del sometimiento de las necesidades básicas para tener libertad de elegir, independiente de la elección de hambre, que solo se escoge para resolver el problema de hambre y necesidades básicas. Es una educación que emancipa al ser humano, de sus necesidades básicas y lo libera de cadenas terrenales, para sondear todas sus potencialidades como creador de asuntos científicos y líder de cambios sociales. Liberadora de los poderes económicos y políticos que someten al individuo, a dedicar su pensamiento al servicio de los opresores, defendiendo causas que esclavizan al individuo. Una educación que libera y defiende la libre expresión y los disensos, como medio para llegar acuerdos que beneficien la justicia social.

El modelo de educación, concibe que los individuos deben capacitarse para atender la demanda de la producción, individuos puestos al servicio de los sectores productivos, que poco intervienen en el diseño de los temas de estudio, por consiguiente se forman sujetos que poco desarrollan la capacidad de reflexión y de análisis. Poco se preguntan por las cuestiones políticas o económicas. Incapaces de cuestionar el sistema social, simplemente se vuelven ciudadanos de segunda clase, que no deciden su destino, y poco reciben en la repartición de la producción social. Por consiguiente la participación ciudadana, el último elemento en la participación ciudadana, busca que el individuo modele su destino.

La participación ciudadana, que es otra forma de representación política, y de autoadministración de los asuntos sociales, demanda una población capacitada

en la autogestión. Desde las aulas, se debe impartir los principios de la participación ciudadana, para que, una vez empoderados en el rol de ciudadanos con sentido de responsabilidad, conocimiento y compromiso, se habiliten individuos capaces de diseñar y aplicar la política educativa, adaptada a las necesidades y realidades de un pueblo con múltiples contextos culturales, que conlleve a un pensamiento pluralista, libertario y equitativo de la comunidad. Se reconoce a nivel general, que la educación es el medio para alcanzar la equidad.

Los expertos señalan una y otra vez, que sin equidad en la educación, no es posible entrar a la senda del desarrollo. Estudios del BID y el PNUD, asocian la calidad de la educación con el nivel socioeconómico y zona geográfica. Señalan persistentemente que la desigualdad es alta, por consiguiente, ante la urgencia de una nación con mejor distribución del ingreso, no deja dudas que la sociedad debe intervenir inmediatamente, para ejercer las acciones necesarias a redireccionar el sistema educativo, hacia una educación incluyente, liberadora, participativa y con diversidad cultural.

## **CONCLUSIÓN**

La educación es un medio para mejorar la calidad de vida de las personas y está relacionada con el bienestar emocional, físico y económico. Con la educación, la persona adquiere las habilidades y competencias necesarias para desempeñarse en la sociedad. Su aporte es más valorado cuando se tienen los conocimientos vitales para el desempeño empresarial. Se considera que la educación es la puerta de ingreso de la población menos favorecida, al mercado laboral de forma exitosa. Pero, su aporte a la igualdad social es cuestionado, porque la misma educación presenta restricciones de acceso a la educación de alto nivel y debido a sus altos costos, solamente aquellos que tienen el dinero o los becados, que son pocos, pueden considerar ingresar a las mejores instituciones educativas, por tanto se reproduce el modelo dualista, donde personas provenientes de familias poderosas con educación de alta calidad, son cualificados para acceder a empleos de superior jerarquía y de poder, y de otra parte, la población con menores ingresos y educación de regular calidad, ven limitadas su oportunidad laboral a empleos de mediana categoría.

En este punto, la educación, como derecho fundamental, debe tener en cuenta aspectos equitativos como la igualdad en las condiciones de aprendizaje e igualdad en los logros, para armonizar la equidad educativa con la equidad social

y favorecer las condiciones de integración y justicia en la sociedad. La sociedad reconoce a la educación como el medio para gestar una sociedad tolerante, respetuosa, con valores y principios, que armoniza los diferentes estilos de vida de los individuos, con la concreción que requiere una sociedad. Para esto, se debe dotar al individuo de una estructura mental, capaz de entender, tolerar y valorar la diferencia, para hallar el camino, en el cual, la sociedad logre el bienestar para toda la comunidad.

#### LISTA DE REFERENCIAS

- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales* (52). 134-146. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Banco Mundial (2013). Gasto Público en Educación, total (% del PIB). Washington. Datos. Obtenido de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Bustelo, E., & Minujin, A. (1998). *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: UNICEF/Santillana.
- Calvo (2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. *Panel organizado por la UNESCO titulada "Género y logros de aprendizaje* Santiago de Chile.
- Clavijo S. (2014). Calidad vs. Gasto: La paradoja de la educación en Colombia. Comentario económico del día. ANIF. Obtenido de : <http://anif.co/sites/default/files/uploads/May19-14.pdf>
- Colprensa (septiembre de 2017). Colombia es el país latino que menos invierte en educación, según la OCDE. *El País*. Obtenido de <http://www.elpais.com.co/colombia/es-el-pais-latino-que-menos-invierte-en-educacion-segun-la-OCDE.html>
- De Puelles, M. & Torreblanca J.I. (1995). Educación, Desarrollo y Equidad Social. *Revista Iberoamericana de Educación N° 9*, págs. 165-189.
- Dinero (2017). ¿Por qué pocas universidades tienen reconocimiento de calidad?. Bogotá. Recuperado de: <http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/que-es-el-reconocimiento-de-calidad-de-las-universidades/245929>
- Duran, Mauricio, (21 de Abril de 2017). Presupuesto de la educación en Colombia aumentó el 51,5% en seis años. Bogotá, Colombia.
- García H., Bracho T., Ibarrola M., Rodríguez R. y Schmelkes S. (1988). Edu-

- cación y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, 317-345. Disponible en: Medina, José (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México D.F. México: Siglo XXI.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (21 de Octubre de 2017). *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Obtenido de <http://universidad.edu.co/index.php/historial-de-noticias/65-noticias-2014/10516-los-colegios-que-ponen-mas-estudiantes-en-la-universidad-nacional-de-colombia>
- Formichella, M., London, S. (2012). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de estudios sociales*.(47), 79-91.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Martins, A. (2016). Pruebas PISA: ¿cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina?. *BBC mundo*. Obtenido de: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38211248>.
- Mineducación (2016). ¿Qué es SPP?. Bogotá. *Ser Pilo Paga*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pilopaga/91610>.
- Mineducación (2001). *Altablero*. Bogotá: Mineducación. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87144.html>
- OECD (2017). Síntesis: diez pasos hacia la equidad en la educación. Red Interamericana de Protección Social. Obtenido de : <http://www.redproteccionsocial.org/recursos/sintesis-diez-pasos-hacia-la-equidad-en-la-educacion>
- PNUD (2015). *Educación de calidad para una ciudad y un país equitativo*. Bogotá: Editorial Scripto S.A.S.
- Redacción Nacional (enero 11 de 2018). La estrategia del alcalde de Medellín para que los niños vayan al colegio. *El Espectador*. Obtenido de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/antioquia/la-estrategia-del-alcalde-de-medellin-para-que-los-ninos-vayan-al-colegio-articulo-732949>
- Rodríguez, A. (2013). No basta con tener más, hay que gastar mejor. *Al Table-ro*, núm. 18. Mineducación. Obtenido de : <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87364.html>.
- Sarmiento, A. (2002). Desarrollo, diversidad y equidad en el siglo XXI. *Revista de Economía Institucional*. (4).7. Obtenido de : [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-59962002000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962002000200005).
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Serres, F. (Julio de 2005). Universidad y poder: de la élite a la rosca. *El Tiempo*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1957314>.

UNESCO. (1994). Educación inclusiva. Inclusion-international.org. Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Universia (2013). El progreso de una acción depende de la educación de su población. Colombia: Universia. Obtenido de <http://noticias.universia.net.co/actualidad/noticia/2013/09/25/1051967/progreso-nacion-depende-educacion-poblacion.html>



## CAPÍTULO 6. ACTUAR CONTRA LA DESIGUALDAD DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO

*Mtro. José Santiago Álvarez Muñoz  
Dra. Ma. Ángeles Hernández Prados  
Universidad de Murcia, España*

### RESUMEN

La situación de vulnerabilidad y desigualdad en la que se encuentran ciertos sectores poblacionales no puede permanecer invisible al resto de la sociedad, ni quedar exenta de respuesta desde diversos contextos y ámbitos de responsabilidad ciudadana. En este sentido, el Aprendizaje Servicio constituye una metodología que trasciende los muros didácticos del aula para promover el cambio social en pro de mejorar el entorno cercano y favorecer el aprendizaje integral de los educandos a través de la inmersión en un servicio concreto dentro la comunidad. Aunque la mayoría de las experiencias se sitúan en la educación superior, resulta oportuno promover iniciativas incipientes en primaria. De ahí que el objetivo principal de este trabajo consista en favorecer la aplicabilidad del Aprendizaje Servicio en la educación primaria, partiendo del conocimiento de los aspectos teóricos, así como de las buenas prácticas precedentes.

**Palabras clave:** ciudadanía, aprendizaje servicio, comunidad, educación primaria.

### INTRODUCCIÓN

La esperanza de tiempos mejores debe ser uno objetivo a alcanzar que acompaña a la humanidad en su tránsito temporal, no para quedar prisioneros en celdas desde las que compadecerse y añorar un pasado mejor, pues si bien la contemplación es una vía de aprendizaje, esta no implica situarse permanentemente en la pasividad, al contrario, tiene implícito el principio de actividad que define a toda acción educativa. Los cambios en la sociedad no deberían ser contemplados por los centros escolares y agentes educativos como quien mira una obra de arte, recreándose en la pasiva observación de la misma, o en el mejor de los casos, limitarse a describir lo que se observa. Contemplar, observar y analizar tiempos pasados, concretamente formas de hacer y vivir la ciudadanía, así como la educación escolar y familiar, permite activar todo un proceso de evaluación

y comparación con la finalidad de idear nuevas formas de hacer que tomen en consideración lo deseable del pasado, teniendo en cuenta las circunstancias del presente, para contribuir a generar un futuro mejorado. Tomando en consideración lo expuesto, las instituciones educativas, no reduciendo estas exclusivamente a los centros escolares, forman parte de engranaje de la sociedad, no como piezas estáticas de la maquinaria, sino como elementos esenciales de su funcionalidad, pues desempeñan un papel protagonista en la formación de las personas para la vida ciudadana y la participación social.

Precisamente, el cambio de siglo, no sólo supone un cambio de cifra sino que está ocasionando una auténtica revolución dentro del campo de la educación configurando un nuevo modelo de escuela que abre paso a los retos que plantea la educación del futuro, entre los que cabe mencionar las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad, la apertura a la comunidad, la formación en las competencias personales o la inserción y capacitación para el ámbito profesional-laboral. Así pues, como consecuencia de la incorporación de las TIC a las mismas (e-learning, blogs, wikis, enseñanza mediante soportes móviles, pizarras digitales, etc.) cabe mencionar, a modo de ejemplo, la diversidad de cambios experimentados por la educación escolar. En este sentido, la capacidad de movilizar información, documentos, imágenes y guías didácticas que permiten establecer una “relación” educativa entre tutores y alumnos, más allá de las barreras espaciales y temporales, son algunas de las potencialidades de las TIC en el contexto escolar que Picardo (2002) reconoce, pero también señala los dilemas, debates y advenimiento a las que se han visto expuestas las TIC desde diferentes sectores, pero especialmente desde el educativo (sobreinformación, infraestructuras, habilidades informacionales, analfabetismo funcional, e-competencias, etc.). Para el autor, el principal riesgo de la educación en Internet es compartido con la enseñanza presencial, y tiene que ver con la capacitación del alumnado en transferir los aprendizajes adquiridos superando así la mera teoría.

Consideramos que junto al debate de lo académico, también se ha de contemplar lo cívico en la educación, por lo tanto, aunque ha sido tratado en menor medida, se hace necesario cuestionar, desde la dimensión ética, el papel de las TIC en la vida ciudadana. No encontramos ante una generación cuyos estilos de vida han sido marcados por los efectos que se derivan de la cotidianidad de las TIC en sus vidas. Una generación que desafortunadamente se ha visto, la mayoría de las veces, desprovista de acompañamiento educativo por parte de los agentes educativos principales, ya que tanto profesores como familiares eran considerados

analfabetos en las competencias digitales. En base a ello, se siembra una nebulosa desconfianza sobre las TIC, generando un debate ético que permanece abierto en la ciudadanía. De ahí que proliferen trabajos de integración e innovación en lo que respecta al uso y potencialidades de las TIC, y en menor medida, los estudios sobre su influencia en los estilos de vida y los dilemas morales que despierta. De hecho, los adolescentes identifican la creatividad, el diálogo, la colaboración y participación como los valores que más se potencian en la Red frente a la honestidad, pues a pesar de que tratan de ser honestos les resulta difícil expresar sus ideas y creencias; el papel de la familia como transmisora de valores frente a los docentes; la pérdida del componente gestual, de la entonación y del tacto como la principal dificultad en la comunicación de Internet; las redes como principal vía de comunicación y una mayor interacción con su grupo de iguales que con los familiares (Hernández Prados, López Vicent y Bautista Ortuño, 2015).

Tratar de desempeñar la tarea educativa al margen de los parámetros mencionados es apostar por una educación desfasada, caduca y destinada al fracaso. La formación integral de las nuevas generaciones no se ciñe exclusivamente a lo curricular, especialmente cuando vivimos en la sociedad de la información y el conocimiento, donde los aprendizajes cognitivos-informativos a modo de datos se pueden adquirir desde diferentes y simultáneas vías. Resquebrajada la principal función de una escuela tradicional, y una vez debatido extensamente los cambios experimentados y la crisis que socialmente estamos atravesando de las diferentes instituciones educativas, el discurso se focaliza en la renovación pedagógica que permita reestructurar el sistema educativo. Dichos cambios están proporcionando la aparición de nuevas metodologías que contemplan otros ámbitos de trabajo que se ven inherentes a la educación, representadas como nuevas maneras de entender el aprendizaje.

Pero ha quedado constatado, en palabras de Martínez Odría (2007) las dificultades que presentan “los sistemas educativos occidentales para formar a ciudadanos del futuro que, además de capacitados técnicamente, sean también personas responsables y solidarias, ha avivado el debate entre los expertos sobre el rumbo que debieran tomar las reformas educativas” (p.627), así como la necesidad de incentivar la apertura de los centros educativos al entorno, lo que implica a nuestro parecer una mayor flexibilidad de los tiempos y los espacios educativos, accediendo a establecer vías de cooperación educativa con las familias, las asociaciones, el vecindario, etc. en las que se compartan actuaciones encaminadas a la potencialización y perfeccionamiento del ser humano, adentrándose en

lo moral, los valores, lo emocional, lo social entre otros aspectos, ya que esta dimensión suele ser la menos representada en el currículum escolar.

Los hechos evidencian la necesidad de una reconfiguración del concepto de educación en la que se preste una mayor atención a nuevos ámbitos de la sociedad y desempeñen nuevas actuaciones convirtiéndola una herramienta que posibilite el desarrollo de capacidades dentro de cada individuo para comprender, convivir y actuar en nuestro mundo. El papel del ciudadano está emergiendo como un rol social posibilitador del cambio, hecho que surge a raíz de la creciente aparición de la democracia (Gumucio, 2011). No obstante, tal y como resalta Paramio (2015), destaca una ambigüedad e incoherencia dentro de la cultura política de los países democráticos ya que se mueve entre “el apoyo mayoritario a las instituciones y valores de la democracia y un extendido sentimiento de desconfianza hacia la política, los partidos y los políticos entre profesionales” (p.45), hecho más palpable en aquellas realidades en el que imperan sistemas bipartidistas cuasi cerrados. Una de las premisas que apoya esta idea surge de las valoraciones comparativas entre la democracia real del sistema y el ideal que tiene la ciudadanía de la misma, la frustración ante la realidad política que resulta inhábil de poder proporcionar una economía de crecimiento estable:

El cinismo político (los políticos no se ocupan de los problemas de la gente común, sino de sus propios intereses) es un rasgo fundamental de la desafección política. Pero no se ha traducido en simple apatía, ni en disminución de la participación, aunque se pueda pensar que éstas debieran ser sus consecuencias lógicas. (Paramio, 2015, 47)

Ante esta pérdida de valor y confianza por el sistema y la política, se solicita de los centros educativos que éstos recuperen y potencien su rol dentro de la educación para la ciudadanía. Para ello, se ha de establecer un trabajo en pro de la consecución de unas competencias que lleven consigo una dimensión ética y ciudadana que hagan al individuo un ser funcional para el vida en comunidad, destacando así el papel social de las escuelas como medio de desarrollo del capital social (Cortina, 2007). También se quiere considerar la importancia de la exterioridad de la ciudadanía, es decir, se ha de fomentar el trabajo de la independencia como medio para la consecución de metas en trabajo con otros individuos de nuestro entorno. Ambos aspectos, dimensión interna y externa de la ciudadanía, se presentan como dicotómicos pero éstos son constitutivos del ser humano y, por lo tanto, educables. Actualmente, cabe destacar dentro de la dimensión educativa un carácter público dentro de la ciudadanía debido

a que ésta ha surgido, previamente, de lo privado, valorando lo público desde el escapatismo, solo de ese modo podemos contrarrestar la apatía en la que se ve envuelta la ciudadanía. Así lo expresan Bernal, Gozávez y Burguet (2017): Los diversos caminos que podemos adoptar, en este sentido, acentúan necesariamente la relevancia del sujeto personal como actor social, mediante la reconfiguración de las experiencias individuales y colectivas, capaz de recomponer las polarizaciones que se han tipificado como consecuencia del despliegue de los distintos procesos de modernización contemporáneos (p.1)

En relación al aprendizaje social, ésta aparece como eje transversal dentro de la legislación educativa puesto que incorpora varios aprendizajes vinculados a la vida en comunidad, no obstante, no todos los esfuerzos son suficientes para garantizar el éxito. Para encauzar hacia el camino al logro se requiere un cambio de mentalidad por parte del profesorado que sirva como pretexto para el diseño de un modelo de formación que impulse la ciudadanía activa, envuelta en una dimensión de responsabilidad social que se activa a través de su ejercicio y desarrollo. Para llegar a tales fines, es necesaria la implementación de metodologías novedosas como la ApS (Aprendizaje por Servicio) la cual resalta el papel protagonista del alumnado como eje articulador de toda acción social, incorporando aprendizaje curricular y valores dentro de la intervención. Ahora bien, lo estatal no queda recogido como la única posibilidad para el desarrollo ya que son varias las esferas y agentes sobre las que se puede actuar, resaltando un abanico de situaciones que requieren del compromiso por parte de la ciudadanía. A pesar de que son varias las intervenciones posibilitadoras del cambio social a partir del ejercicio de la ciudadanía, por parte de los estudiantes, destacaremos el Aprendizaje-Servicio (ApS) como principal vía ya que favorece el aprendizaje moral y curricular a la misma vez.

A continuación, daremos un barrido teórico sobre todos los aspectos conceptuales que ahondan sobre esta metodología exponiendo desde los orígenes de ésta hasta las mejoras y beneficios que aporta. Además también se atenderá al plano práctico por medio de la revisión y análisis de los últimos estudios e intervenciones respecto a esta temática. Dicho capítulo nos ayudará a esclarecer nuestras ideas gracias al conocimiento profundo que lleve al diseño del proyecto de intervención.

## **1. UNA BREVE APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE POR SERVICIO**

La responsabilidad social de las instituciones educativas como agentes comprometidos que tratan de dar respuesta a los retos que la sociedad

demanda, se va implantando progresivamente en los centros escolares como un principio más regulador de la labor educativa. Para llevar esto a la materialización de este principio conviene la configuración y creación de entornos, situaciones y aprendizajes en la que los niños puedan ejercer su ciudadanía. Ante la presencia de las nuevas corrientes democráticas que ahondan en nuestra sociedad aparecen nuevas metodologías que buscan partir de nuestro propio entorno cercano para hacer de la educación un elemento generador del cambio social en pro de conseguir la mejora. Una de ellas es la metodología Aprendizaje-Servicio por medio de la cual se busca el acceso a contenidos curriculares a través de la puesta en práctica de un servicio en concreto dentro de nuestra comunidad. Dicha metodología permite trascender de los muros didácticos del aula accediendo a otras realidades que posibilitan la apertura a nuevos aprendizajes, enseñanzas trascendentales para la vida, es decir, una formación que asegure la conformación de seres activos en el entorno. En consonancia, surgen las propuestas de aprendizaje servicio dentro del contexto escolar como modelo formativo que combina el aprendizaje curricular y el ejercicio de una ciudadanía activa, personificándose también como un espacio propicio para el aprendizaje de competencias útiles para la práctica ciudadana en nuestra sociedad.

Este apartado se ha contemplado con la intención de aproximar al lector al funcionamiento de la metodología de aprendizaje servicio. Para ello se parte de un breve recorrido histórico de la evolución del Aprendizaje Servicio dentro del sistema educativo. Posteriormente, a pesar del escaso consenso que existe a la hora de definir el aprendizaje servicio como metodología derivado de la complejidad de aspectos que aglutina, aspecto este recogido por diversos autores (Sigmon, 1994; Furco y Billig, 2002; Martínez- Odría, 2007), se contempla como punto esencial de este apartado, una breve aproximación conceptual que nos permita identificar algunos de los aspectos que definen a esta metodología. Finalmente se recogen los aspectos metodológicos que los docentes deben tener en consideración para poder iniciar experiencias educativas de aprendizaje servicio.

## **2.1 RECORRIDO HISTÓRICO DEL APRENDIZAJE SERVICIO**

A la hora de remontarnos a los inicios de esta metodología, debemos recurrir a la corriente educativa implementada por Dewey y James en los Estados Unidos ya que ésta resulta una de las primeras que une educación con servicio social, metodología que se vio impulsado en la década de los 60 ante su primera aparición científica educativa. Este principio de enseñanza se personifica como una

propuesta innovadora en la que su éxito radica en la combinación de voluntario y transmisión de valores y conocimientos dentro de un contexto que recoge el desarrollo sistemático de una serie de actividades de aprendizaje-enseñanza en la que se aborda la educación para la mente y el corazón (Andrea y Lidón, 2010).

Dentro del territorio nacional, este tipo de metodología tuvo su desarrollo inicial por medio de la Fundación Fórum Cívico Educativo, la cual es la encargada de emprender varias intervenciones desde el 2002, hecho que provocó que la Comunidad Autónoma de Cataluña se convirtiera en la pionera dentro del territorio nacional puesto que allí apareció el primer centro promotor de ApS en el que se veían implicados las universidades catalanas y otras instituciones. También resalta la creación de la Fundación Zerbikas, promovida en el año 2008 dentro del País Vasco. Dichos sucesos se convirtieron en semillas para la posterior creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio, la cual se convirtió en el centro promotor de todas las acciones a nivel nacional, organizando encuentros y concursos varios (Campo, 2015).

De acuerdo a lo estipulado por Puig y Palos (2006), esta metodología sustenta su éxito en el aprendizaje por medio del uso de la ayuda mutua, resaltando nociones como la cohesión, solidaridad o igualdad como hechos que garantizan el avance y progreso del individuo, resaltando así el desarrollo de la ayuda mutua desde tres planos de actuación diferenciados: la cooperación entre iguales con el fin de proporcionar un servicio en nuestro entorno cercano, la intervención desarrollada hacia un grupo de población que presenta una serie de necesidades a paliar y, por último, la responsabilidad social como el deber ciudadano. Una metodología ideal para el desarrollo de la educación para la ciudadanía ya que promueve la cultura democrática dentro de las paredes escolares, noción básica a instruir a las nuevas generaciones ante la crisis en valores en la que nos vemos inmersos actualmente.

A raíz de esta forma de trabajo se elimina la evaluación por competencia como medio que realza la calificación individual en lugar de comprender este proceso como una forma de abstracción de las debilidades y fortalezas del ser, esta forma de evaluación desemboca en diferencias y rencillas entre los iguales. Sin embargo, incluyendo la cooperación como medio de trabajo a través de la creación de grupos colaborativos, contribuimos a la consecución de una serie de repercusiones positivas como emociones positivas, incremento del autoestima, mejora del autoconcepto... en conclusión, una forma de aprender a la misma vez que se comparte, es decir, ejerciendo un acción del tú al yo en pro del aprendizaje personal y social.

Uno de los principios que sostiene la funcionalidad y éxito de esta metodología dentro del mundo educativo es el carácter práctico que lo hace tan característico el cual permite el acceso al objeto de aprendizaje desde una perspectiva diferente, haciendo posibles un contacto más fácil y directo a éste. Esto va más allá del mero ejercicio sino que, por medio de la intervención ApS, se permite una forma más completa de abordar los aprendizajes puesto que adhiere la reflexión como medio para tener una propia valoración de la práctica desarrollada de cara a poder mejorarla por medio de su ejercicio y análisis posterior, así se hace posible el tratamiento de temas de diversa naturaleza abordando desde la educación medioambiental hasta la inclusión educativa.

## **2.2 LA COMPLEJIDAD DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO**

Después de todo lo comentado cabe resaltar como definición que sintetiza todo, la marcada por Tapia (2008): “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (p.43). Una educación vivencial en el que el ser es el protagonista de la acción y la repercusión, es decir, el aprendizaje y la enseñanza.

Para el entendimiento de la metodología APS se hace necesario que se delimiten y conceptualicen bien los elementos clave que subyacen de ésta. Uno de las piezas clave dentro de esta metodología es el voluntariado el cual se entiende como una acción del ciudadano en pro de satisfacer una necesidad de un colectivo específico sin necesidad de una remuneración económica ante ello, lo único que recibe es la satisfacción personal la cual se referencia como una de las principales motivaciones por la cual se realiza esta acción (Vecina Jiménez, Chacón Fuertes, y Sueiro Abad, 2009).

Por lo cual, este servicio a la comunidad no ha de ser cualquiera, se debe acceder y abordar desde una iniciativa solidaria que ayude a satisfacer una necesidad contemplada dentro de un colectivo o grupo específico propio de nuestro entorno en favor de que, tras la intervención o trabajo de campo llevado a cabo, se dé un cambio a mejor en dicha situación de necesidad percibida previamente. Acción que ayude al alumnado a entender el modelo de participación ciudadana que se postula desde el voluntariado y el papel que éste desempeña en el avance hacia una sociedad democrática dónde se resalta la importancia de una escala de valores que contempla la solidaridad.

Sin embargo, tampoco podemos generalizar que todo voluntariado regularizado es APS puesto que ha de constar una connotación educativa para que se identifique. No todo voluntariado, aunque sea fructífera personalmente, lleva al aprendizaje puesto que ha de presentar un servicio que se adhiera a una dimensión práctica vinculada a una serie de contenidos incluidos en el currículo escolar, elementos que se han de aprender a través de la práctica y reflexión de dicho servicio realizado. Por lo tanto, la incorporación de una dimensión didáctica al voluntariado permite el acceso al aprendizaje y forjar, por lo tanto, una experiencia ApS, premisa que defienden Páez y Puig (2015):

Definir el Aprendizaje Servicio tan solo como la realización de una tarea en beneficio de la comunidad es empobrecerlo. Destacar lo que tiene de voluntariado, olvidando lo mucho que supone de adquisición de conocimientos, competencias y valores vinculados a lo curricular, es limitar sus posibilidades como metodología adecuada para la enseñanza superior. (p.15)

Para estos autores la detección de necesidades reales de la comunidad, la definición de una actividad de servicio que dé respuesta a las necesidades detectadas y la adquisición, por parte de los participantes, de contenidos, competencias y valores, son los tres dinamismos pedagógicos básicos que definen el aprendizaje servicio, los cuales se encuentra unidos por la reflexión que actúa de hilo conductor y eje potenciador de su fuerza educativa.

Desde la otra perspectiva, debemos remarcar que se requiere de un servicio a nuestra comunidad para que se presente esta metodología dentro de la intervención didáctica, es decir, no todo aprendizaje se objeta como experiencia ApS. Nuestra intervención docente ha de traspasar los muros y ser desencadenante positivo en nuestro entorno cercano actuando como motor social hacia el cambio, todo ello por medio de la creación de experiencias que posibilite el acercamiento al objeto didáctico desde el servicio en nuestra comunidad (Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso y Gezuraga, 2013).

Todos estos elementos se representan como variables que totalmente calibradas proporcionan experiencias ApS, en caso contrarios, se da paso a otro tipo de actividades o experiencias las cuales carecen de uno de los elementos sustanciales de dicha metodología. Ante tal demarcación etimológica y conceptual, cabe destacar la definición de esta metodología marcada por Batlle, Puig, Martín (2008) donde sintetiza todas las ideas esbozadas anteriormente con el repaso de todos los elementos clave y su combinación:

El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (p. 20)

También se ha de destacar la definición reportada por Cieza García (2010) la cual resalta la conexión que se establece entre el centro escolar y la comunidad como un medio de acceso al aprendizaje significativo con unos contenidos curriculares a la misma vez que se hace al individuo un ser activo en nuestra comunidad. Se ayuda así a la formación de un ser implicado y dedicado que busca la consecución del cambio por medio del empoderamiento ciudadano, personificándose como una forma de participación en la que el alumnado se sienta capaz de, a través de su acción, repercutir en el entorno cercano. Todo ello, acerca las esferas educativas y sociales formando un ente único el cual se representa como una perfecta plataforma para la representación de la participación ciudadana.

En conclusión, se trata de una herramienta de aprendizaje y de transformación social extendida a nivel mundial la cual combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, basada en la educación experiencial y en el interés por ayudar a las personas y organizaciones con necesidades. Por lo tanto, se permite acceder al aprendizaje a la vez que se actúa sobre las diversas necesidades del entorno, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida (Aramburuzabala, 2015). Para extraer el mayor potencial a esta práctica innovadora, continua exponiendo la autora, no basta con quedarse en la reflexión crítica sino que ha de añadirse también el enfoque de Justicia Social: Redistribución (distribución de bienes y recursos), Reconocimiento (respeto cultural de todas y cada una de las personas, y en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad) y Representación-participación (personas capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad).

### **2.2.a Aspectos metodológicos de aprendizaje servicio**

No por el hecho de tratarse de una metodología que se aleja de los formalismos educativos significa que deba estar sujeto a unos procesos imprecisos y poco rigurosos. Al contrario, esta metodología debe estar marcada por un proceso sistemático que asegure la funcionalidad y el cumplimiento de los objetivos marcados, siguiendo parámetros muy similares a los perfilados por la metodología de trabajo por proyectos dónde resaltan los siguientes elementos clave: la planificación, la

ejecución y la evaluación. Éstos se constituyen como los pasos básicos a seguir que configuran el esquema de trabajo a seguir con esta metodología. No obstante, como forma de iniciación, se puede partir del uso de esta metodología a través de la modificación de proyectos ya existentes, cambiando elementos que acerquen estos proyectos previos a nociones básicas de la metodología de aprendizaje por servicio (Tapia, 2003). Aunque los pasos señalados anteriormente son bastante genéricos, desde cada contexto o entorno se personifica la actividad de acuerdo a las necesidades e intereses que se les plantea, determinando una intensidad, ritmo y tiempo para cada una de las etapas. A continuación, se detallan algunos pasos a seguir en el diseño de un proyecto de aprendizaje servicio.

En primer lugar, la *fase de planificación* se inicia con la reflexión inicial de las características, interés y motivaciones que suscitan al alumnado. Todo ello permitirá una mayor contextualización y ajuste de la experiencia a los destinatarios. Se ha de perfilar objetivos de aprendizaje y de servicio, atendiendo a los dos pilares que sustentan esta metodología: currículum-aprendizaje y comunidad-ciudadanía. Tal y como señala Campo (2014), una vez sentadas las bases del proyecto (objetivos, necesidades, colectivo...) llega el momento su implementación en el aula, lo que requiere motivar al alumnado haciéndoles sentir parte significativa en la toma de decisiones y concebir al docente un rol dinamizador y orientador. De modo que el docente debe presentar el proyecto e iniciar la fase de planificación conjunta con el alumnado que consiste en la identificación de las necesidades educativas que justifican el servicio y dan sentido a la acción ejercida (diagnóstico de la situación), para, posteriormente, especificar los asuntos organizativos que se centran en el plan de trabajo en grupo, la organización temporal, los espacios, asignación de roles y tareas, entre otros. Todo ello será gestionado por el profesor quien junto al grupo aula tratarán de programar la experiencia estableciendo una relación de trabajo fluida y fructífera (Martínez, 2010).

Acabado el proceso de planificación se inicia la *fase de ejecución* en la que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje servicio en el colectivo vinculado. Previamente, se pueden desarrollar actividades de aprendizaje en el aula que prepare a nuestro alumnado para la acción final. Las actividades están sujetas a modificaciones a lo largo del desarrollo puesto que debe seguir una evaluación sumativa y continúa que permita modificaciones en función a las necesidades y problemáticas emergentes (García y Cotrina, 2015). En esta fase también se ha de prestar especial atención al asunto de la comunicación y difusión, es importante dar eco de los acontecimientos para contagiar este tipo de iniciativas a otros centros

o ambientes. En este caso, el profesorado ha de prestar una importante función de seguimiento, además de las personas encargadas de los colectivos vinculados, ambos deben plasmar un adecuado acompañamiento que asegure el desarrollo con éxito de esta iniciativa. Etapa de trabajo que resulta muy activa la cual debe incluir también momentos de reflexión para ayudar a asentar los aprendizajes y, además, hacer conscientes de la evolución de sus propios aprendizajes.

La última y no por eso menos importante, es la *fase de evaluación* la cual nos va a permitir ser conocedores de los aprendizajes que han adquirido nuestro alumnado por medio de una valoración general en la cual se verán implicados todas las partes activas de nuestro proyecto: estudiantes, beneficiarios y los responsables de la entidad colaboradora. También se va a valorar la repercusión y satisfacción de las necesidades que se ha obtenido a través del servicio ejercido. Por último, se ha de incluir una reflexión a fin de ser analítico con todo lo concurrido con la finalidad de establecer unas propuestas de mejora que potencie la acción desarrollada, otorgándole una mayor calidad y efectividad (Rubio ,Puig, Martín y Palos, 2015).

Estas tres fases constituyen un marco general que da pie a un amplio abanico de especificación, por lo que el aprendizaje servicio se define como metodología con carácter polivalente. Dentro de esa diversidad de particularidades y formas de materialización del aprendizaje servicio cabe destacar algunos aspectos esenciales para el éxito de la misma.

El seguimiento y la comunicación durante todo el proyecto se representan como dos de los elementos que van a sustentar el éxito de la acción, ante la ausencia de estos elementos se perderá el carácter personal y cercano que se identifica con este tipo de trabajos. En esta forma de trabajo, el protagonismo juvenil se identifica con la participación ciudadana, es decir, como una herramienta que hace posible la creación de plataformas que resalta el papel de ciudadano de aquellos colectivos que serán el generador del cambio en pro de una sociedad mejor. Otros aspectos relevantes han sido señalados por Martínez Odría (2007) dentro del protagonismo juvenil e infantil al relacionar éstos como un medio para hacer al alumnado más participes de forma directa con el entorno, traspasando los muros escolares; la atención a una necesidad real pues parte de una realidad cercana la cual se materializa como un objeto educativo de acceso directo desde la intervención; conexión con los objetos curriculares por medio de la práctica directa; ejecución de un proyecto de servicio incluyendo todo lo que comporta su diseño, ejecución y evaluación; y, por último, la reflexión como medio de otorgar una significatividad a la intervención al dar un paso más allá, de perfeccionamiento, a la práctica.

### **2.3 APRENDIZAJE POR SERVICIO: EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA**

Para el ejercicio y enseñanza de la ciudadanía, dentro del plano educativo, se requiere traspasar la barrera de los conocimientos para centrarnos en la transmisión de saberes y habilidades, elementos que comportan un carácter más práctico, dinámico y protagonista de los educandos. Se trata de introducir en los contextos educativos la potencialización de destrezas personales y virtudes cívicas que ayudan a regir nuestros modelos de vida social. Todo ello se aprende por medio del contacto directo, es decir, a través de la experiencia, puesto que se adhieren enseñanzas tan terrenales como la responsabilidad, tolerancia o participación (Bolívar, 2008).

Para ejecutar estos aprendizajes en contextos reales se hace necesaria la materialización de acciones concretas que posibiliten el desarrollo de éstos por medio del diseño de programas o proyectos que faciliten tal fin. Es difícil enseñar la materia de química sin su ejercicio dentro de un laboratorio, al igual que inculcar los conocimientos propios de la educación para la ciudadanía dentro de un aula con algunos manuscritos, alejados del real escenario educativo de esta disciplina: la sociedad. No obstante, no podemos desterrar la acción que se desarrolla en clase en pro de la reflexión y transmisión de conocimientos de una naturaleza más teórica. Por ello, la combinación de ideas teóricas y nociones prácticas resulta el equilibrio necesario para asimilar y poner en práctica los aprendizajes adquiridos dentro de nuestros modelos de vida.

Así se postulan las prácticas de ciudadanía como medio para la enseñanza pero, realmente ¿qué son estas iniciativas? Se adscriben como iniciativas o actividades desarrolladas por los escolares realizadas con la finalidad de adherir en su escala de valores y poner en práctica posteriormente una serie de valores. Resaltan actividades como asambleas de clase o el aprendizaje cooperativo como claros ejemplos donde se demarcan situaciones útiles para nuestra vida personal y profesional pero que no extraen toda la esencialidad del aprendizaje ciudadano puesto que se aleja de nuestro entorno. Ante tal necesidad, se abre paso a una nueva metodología que apuesta por el aprendizaje de la ciudadanía desde el servicio a la comunidad: Aprendizaje por Servicio (Puig, 2003).

Para la materialización de esta ciudadanía en intervenciones didácticas concretas se requiere de una abstracción previa de las necesidades a partir de un diagnóstico dentro de nuestra comunidad el cual nos permita esclarecer aquellos aspectos que requieren de un cambio desde la propia acción del ciudadano. Supone una inmersión dentro de nuestro entorno cercano adentrándonos sobre

las dimensiones que lo conforman, estableciendo una mirada crítica y analítica que le otorga un sentido a la posterior acción. De esta forma, se da un paso más allá de la mera ayuda, se da un acercamiento a la retroalimentación entre entorno y ser humano, situación en el que ambos reciben beneficios (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Todo ello surge ante la inmersión de un individuo que se implica de tal manera que fomenta la concienciación y sensibilidad por las problemáticas que nos representan, siendo premisa previa a la transformación. Esta situación también hace denotar la necesidad del cambio, es decir, aportar la capacidad de identificar situaciones alarmantes en las que se hace necesaria la movilización y responsabilidad social del individuo para dar solución. Resaltando la esencia de la ciudadanía, cabe destacarlo como un fenómeno que no evoca los problemas o responsabilidades a otros sino que se hace responsable y protagonista para ejercer la mejora, eliminando la idea de “la causa del otro”.

Así, se perfila de uno de los principios de la pedagogía moderna: “aprender haciendo”. Además, se le otorga al individuo un carácter protagonista sobre la cual gira todo el papel articulador de la intervención educativa, en pro de la promoción y éxito del alumno. Las ventajas que subyacen de esta metodología se remiten a partir de cuatro premisas que lo hacen uno de los métodos por excelencia de la nueva educación del siglo XXI:

» Se aprende a través de la experiencia: La experiencia supone uno de los elementos de importancia que surgen a partir de la búsqueda de una solución ante una problemática planteada. Las vivencias suponen un elemento de relevancia no sólo por la realidad que comporta sino también por las relaciones que se abstraen de éstas las cuales le dan más sentido.

» Se aprende de manera cooperativa: Ante esta metodología se nos establece un escenario que se ve representado por medio de un reto que transmite una motivación y ambición por su consecución. Desafíos que son afrontados en grupo como representatividad de un colectivo en el que todos quieren cumplir un mismo objetivo con una interdependencia positiva presente que denota la necesidad de que todos cumplan su papel para asegurar el éxito y alcance del conjunto hacia la meta pre-establecida.

» Se aprende reflexionando sobre la acción: Aunque la experiencia es elemento protagonista no todo es un activismo desenfrenado puesto que también se da paso a la reflexión. Se da desde el principio con el análisis de la situación y se mantiene a lo largo de todas las fases del programa o proyecto a fin de asentar todo lo sucedido, haciendo conscientes sobre lo que está ocurriendo y las consecuencias que está ocasionando.

» Se aprende con la ayuda que aportan los adultos: Los adultos se convierten en referentes para los jóvenes, siendo éstos representados como modelos a seguir para futuras generaciones, actuando como entes orientadores de referencia para los niños y adolescentes. Así surge un panorama educativo que resalta la ciudadanía como un elemento personal y que parte de la persona más que de la sociedad. Todo ello parte de la premisa de que todos los seres son capaces de intervenir en nuestro entorno dado que presentan cualidades para desarrollar su compromiso activo que repercute en la comunidad. No obstante, para el ejercicio de esta ciudadanía se necesita de una implicación personal y desinteresada para el bien común, dando un paso más sobre la mera yendo hacia la propia acción ciudadano como posibilitador del cambio gracias a la articulación entre los seres pertenecientes a un colectivo de una comunidad determinada.

## **2.4 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS**

Afortunadamente, cada vez son más las experiencias y prácticas de Aprendizaje por Servicio que se lleva a cabo en las diferentes instituciones educativas desde todas las etapas. Dicha metodología surgió en Estados Unidos para extenderse posteriormente a Reino Unido y los territorios de Sudamérica para, finalmente, hacerse latente en la educación de los países europeos democráticos. En cuanto a nuestro país, según Santos Rego, Sotelino y Lorenzo (2015), señalan que llegó a España con algo de tardanza debido a la situación educativa de España que se encontraba anclada en un enfoque conservador totalmente cerrado a nuevas perspectivas emergentes, panorama educativo en el que predominaba un papel pasivo del alumnado y una escasa importancia a la participación social dentro del plan educativo. Siendo el inicio del nuevo siglo el momento que iniciaría el movimiento ApS en nuestro territorio hasta ser actualmente una de las metodologías emergentes y que se están abriendo paso como una de las más fructíferas dentro del panorama nacional e internacional (Lucas y Martínez Odría, 2012).

### **2.4.a Aprendizaje servicio en niveles no universitarios**

El exceso de trabajo burocrático al que cada vez se ven más expuestos los profesores de niveles no universitarios está ocasionando que éstos hagan menos hincapié en el trabajo en comunidad, en especial, el tema relativo a la justicia social. Para llegar al cambio se requieren acciones más allá de unas medidas puntuales sino que se ha de cambiar desde la base, es decir, la metodología, incluyendo nuevas

metodologías como la Aprendizaje por Servicio (ApS). Una perfecta herramienta que ha utilizarse a lo largo de las etapas educativas obligatorias para garantizar su mayor éxito educativo y genera, no sólo una transformación en el entorno, sino que va más allá, modificando la escala de valores de las personas implicadas (Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2015).

Desde la etapa de Educación Primaria cabe destacar una intervención didáctica desde el área troncal de Ciencias de la Naturaleza en el último nivel de la Educación Primaria. El grupo deberían ser dinamizadores, cuerpo organizador y comunicador de una campaña de donaciones de sangre por el barrio aprovechando que se está instruyendo en el aula el sistema cardiovascular y circulatorio, realizarían tareas como elaboración del cartel promocionador, contacto con la ONG que colecta sangre y difusión y comunicación a los vecinos del barrio. En este caso, se da un paso más y se amplía el rango de aprendizaje saliendo del aula y extrayendo un funcionalismo a los conceptos teóricos que se están inculcando en el aula, comprobando de primera mano la relevancia de contenidos como la denominación de sangre que tiene cada individuo o las condiciones saludables que se han de cumplir para poder ser donante y ayudar a los demás. Como podemos comprobar se transmite desde una faceta práctica los contenidos curriculares a la vez que la situación se rodea de una coyuntura social, ciudadana y cívica que integra un amplio rango de valores (Puig, Graell y Cortel, 2014).

Desde el centro educativo de los Salesianos de Valencia se da un enfoque nuevo en la asignatura de Ética en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria dónde se incluye el desarrollo de éstas por medio de unas prácticas en iniciativas, asociaciones y organizaciones de naturaleza solidaria en las cuales deberán realizar cierto número de horas práctica junto con un trabajo de reflexión acerca de los aspectos emocionales, sociales, éticos y cívicos que desembocan de la acción llevada a cabo desde este voluntariado.

Una de las experiencias APS que más se lleva a cabo es el apadrinamiento lector, donde el alumnado de cursos superiores realiza encuentros periódicos con alumnado de cursos inferiores para facilitar el hábito lector y presentar obras literarias conocidas de acuerdo a la edad de los participantes. Esta experiencia, además de la lectura, favorece el sentimiento de pertenencia y clima escolar del centro, pues se proporcionan espacios divergentes que permiten crear lazos educativos, rompiendo con los espacios diferenciados, herméticos y estancados. Los resultados constatan que el ApS supone un fuerte apoyo para el desarrollo de la lectura dónde el avance en un periodo corto de tiempo resulta asombroso (Azorín, 2017).

Un ejemplo de esta modalidad de aplicabilidad del ApS lo constituye el programa “Amics y amigues de lectura” de la Universidad de Barcelona, en la que los estudiantes de Pedagogía, Educación Social, Trabajo Social, Educación Infantil y Educación Primaria acuden a varios institutos y colegios de Barcelona para ayudar a la mejora y desarrollo de la competencia lectora y el disfrute de alumnado con necesidades (Páez y Rovira, 2013).

Otra de las iniciativas más frecuentes son las realizadas dentro de edificios de índole social que se encuentra en el barrio o entorno cercano en pro de una consecución del cambio que posibilite una mejor vida para los afectados. Uno de los edificios más representativos es la casa del adulto, grupo con el que cada vez hay más encuentros con este grupo de población desarrollando una labor social hacia este colectivo que, a pesar de la larga vida que han tenido, siguen presentando una serie de necesidades que requieren ser atendidas y, en este caso, los niños o adolescentes suponen para éstos una bocanada de aire fresco que hace que la vitalidad y disfrute persista en su vida.

Hay un amplio abanico de actividades a realizar desde la lectura compartida, juegos de mesa, excursiones conjuntas... Otro de los colectivos que son bastante atendidos desde estas acciones es el de los discapacitados, elegidos como una forma de llevar un servicio a éstos y ayudar a dotar de una normalización y sensibilidad a nuestro alumnado con el fin de crear una concienciación respecto a las nuevas generaciones. Ejemplo de ello es la intervención desarrollada por alumnos de formación profesional de estética que iban periódicamente a un centro de día de personas con discapacidad intelectual para darles un servicio de asesoramiento y atención que ayude a promover hábitos de higiene y, a su vez, mejora en el autoconcepto y autoestima de éstos.

Otras iniciativas se encuentran asociadas con el entorno físico. Más específicamente hacen referencia a acciones de construcción o restauración que ayudan a hacer del espacio público un lugar más acogedor y respetado. Algunas de las experiencias analizadas consisten en la restauración de un parque público que presentaba claras señales de abandono y deterioro o la construcción de nidos para la preservación de una especie de aves que se estaba viendo debilitada ante la imposibilidad de cobijarse en un entorno seguro. Todo ello posibilita el ejercicio de una ciudadanía que traspasa los muros escolares transfiriendo la acción dentro de nuestro entorno cercano haciendo de éste un lugar mejor para todos los habitantes, cambio que es ocasionado gracias a la voz de los jóvenes haciéndoles cada vez más protagonistas de la transformación social, dándoles el lugar de importancia que

éstos pueden ocupar en nuestra sociedad desterrando toda idea de éstos como seres inmaduros y vulnerables.

#### **2.4.b Aprendizaje servicio en la universidad**

El mundo universitario es una de las esferas educativas que más está incluyendo esta metodología, yendo más allá de actividades puntuales, incorporándola como un modelo formativo que marcará el transcurso del curso escolar. En el área de la salud cabe resaltar las experiencias y estudios realizados en enfermería. En 1998 Pew Health Professions Commission recomendó el aprendizaje servicio como parte integral de la educación en enfermería, apoyándose en los beneficios aportados por los estudiantes: satisfacción personal, crecimiento profesional, pensamiento crítico, preparación práctica de la prestación de servicios de salud y mayor conciencia de las necesidades de los destinatarios (Callister y Hobbins-Garbett, 2000), además favorece la conexión entre las áreas de estudios y las experiencias comunitarias (Gaster, 2011).

Cataluña fue una de las comunidades autónomas pioneras en el uso de este tipo de metodología dentro del panorama universitario. Una de ellas, la Universidad Rovira y Virgilia la cual diseñó el programa APQUA, para la gestión de residuos urbanos, formación ambiental y colaboración en la campaña de sensibilización ciudadana. Otro caso es el de la facultad de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Barcelona que desarrolló la actividad “Un casco antiguo sin barreras”, iniciativa basada en el diseño e implementación de estructuras, construcciones o remodelaciones que ayuden al acceso de aquel colectivo con discapacidades que presenten dificultades hacia edificios e infraestructuras del centro de la ciudad condal (Campo, 2014).

Respecto al papel educativo de las universidades convergen distintas dimensiones. Por una lado, aquellas centradas en la eficacia y competitividad económica, que supeditan la educación superior a las condiciones marcadas por el mundo laboral, para conseguir un servicio lucrativo con competitividad nacional e internacional, pero también una dimensión que desde una perspectiva más amplia, centrada en el desarrollo de capacidades humanas, promueva el bien público, social y común. Desde aquí, la Educación Superior debería tener un papel activo, a nivel local y global, en la lucha por una sociedad justa y sostenible, por lo tanto no puede ni debe ser ajena a los grandes problemas de nuestro tiempo: cambio climático, injusticias sociales, conflictos armados, migraciones, violación de los derechos humanos, pobreza, etc.

Además, ésta se va incluyendo gracias a la creciente creencia de que la universidad también se postula como un centro ético que incluye una serie de valores y principios éticos de relevancia dentro de la vida profesional. Que mejor forma de asimilar todos estos contenidos que por medio del ejercicio y práctica tomando el contexto y la cultura como elementos condicionantes del aprendizaje. Otras vías de aprendizaje serán la observación y la construcción en comunidad (Martínez, 2010).

De esta manera, se instaura esta metodología dentro de la universidad como medio para dar una apertura de la educación superior a la sociedad, ofreciendo espacios de implicación y participación más allá del voluntariado. Una manera de abordar los contenidos curriculares dentro de espacios contextualizados en contacto con la realidad, provocando el ejercicio de un servicio de calidad y aprendizajes más significativos. Todo ello envuelto en la creación de un proyecto en el que el alumnado es el principal protagonista y el posibilitador de su puesta en escena haciendo que, gracias a la práctica desarrollada, se adscriba la participación ciudadana en los estudiantes como modelo vital y se asumen el rol que tienen como medio influyente en la configuración del capital social.

## **CONCLUSIONES**

Hemos podido constatar a lo largo del trabajo la efectividad y los beneficios que contiene la metodología Aprendizaje Servicio. Existe una gran variedad de trabajos de naturaleza científica que se personifican como una oportunidad educativa que beneficia el desarrollo de múltiples capacidades para las dimensiones escolares, académicas, sociales y cívicas del alumnado. La metodología Aprendizaje-Servicio va más allá de la típica campaña de alimentos en el que el alumnado lleva la comida simplemente, acción que se queda bastante superficial y no lleva a un aprendizaje real. Ante el nuevo enfoque que se le da, se le aporta al estudiante la oportunidad de ser el mismo el que genere el cambio, es decir, que sean ellos los participantes encargados de gestionar todo la campaña desde aspectos como el cartel a la organización de los materiales pudiendo envolver varios aspectos del currículo y, a su vez, incorporando aprendizajes para la vida (Batle, 2010). No obstante, lo que de verdad realza su valor son las repercusiones que puede ocasionar dentro de nuestra realidad cercana constituyendo nuestros centros educativos como puntos sociales y culturales de referencia dentro del área en pro de optimizar nuestra comunidad.

A pesar de la cantidad de artículos, esta metodología se encuentra en periodo de inclusión puesto que dentro del panorama educativo nacional resulta aún muy

reciente. Existen muchos documentos teóricos pero las actividades recogidas son insuficientes y, la mayoría de éstas, se concentran dentro de la educación universitaria pues se considera la etapa clave para el cambio madurativo. No obstante, se le daría más congruencia y fortaleza a esta metodología si se extiende a etapas inferiores dándole más cabida a la formación ciudadana del ser humano. Si se da el cumplimiento de esa continuidad, haría posible el avance hacia la instauración de esta metodología como un principio educativo, en el que se adhiera dentro de la formación curricular un principio de ciudadanía e inclusividad que dará paso a la eliminación de las desigualdades sociales y educativas. Para dar cumplimiento a tal fin se ha de incorporar esta metodología como uno de los objetivos a cumplir dentro de la formación inicial del profesorado y, por otro lado, incentivar el establecimiento de convenios entre instituciones de diferente naturaleza, resaltando el papel de la educación como arma social que va más allá del centro escolar.

Por último, dentro del ámbito científico, han sido muchas las publicaciones relacionadas en relación al tema pero que se centran más desde los modelos e ideas teóricas sin adentrarse sobre datos empíricos o propuestas de intervención que permita darle una mayor veracidad y carácter práctico a lo expuesto teóricamente. Además, se han de facilitar experiencias ejecutadas en contextos reales de cara a que sean extendidas a otras realidades para su posible desarrollo de cara a que puedan dar paso a la extensión de la implementación de esta metodología en otras realidades incrementando, por consiguiente, el número de publicaciones de corte práctico y experimental dentro de revistas de impacto o en congresos de corte nacional e internacional.

#### **LISTA DE REFERENCIAS**

- Andrea, F., y Lidón, M. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 1.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2) 5-11.
- Azorín, C. M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *OCNOS. Revistas de estudios sobre Lectura*, 16 (2), 27-36.

- Batle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación educativa*, 192, 66-68.
- Bernal, A. Gozávez, V. y Burguet, M. (2017) La construcción ética de la ciudadanía en la actualidad. *Ponencia XXXVI Seminario de Teoría de la Educación, Murcia*. Recuperado de: <http://www.um.es/site2017/PONENCIA.html>
- Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Barcelona: Graó
- Callister, L. C., y Hobbins-Garbett, D. (2000). “Enter to learn, go forth to serve”: Service learning in nursing education. *Journal of Professional nursing*, 16(3), 177-183.
- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la Universidad como propuesta pedagógica. En Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp.81-91). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona.
- Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123-136.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Furco, A. y Billig, S. H. (eds.) (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.
- García, M., y Cotrina García, M. J.. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Gaster, M. A. (2011). Service learning: Where is the emphasis?. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(1), 19- 21.
- Gumucio-Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y pensamiento*, 30 (58), 26-39.
- Hernández Prados, M.A., López Vicent, P., & Bautista Ortuño, V. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 27(1), 169-185.
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una

- metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Comunicación presentada en el VII International Congreso de docencia universitaria e innovación*, CIDUI, Barcelona.
- Martínez, M. (coord.) (2010): *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Páez Sánchez, M., & Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 13-32.
- Paramio, L. (2015). Cambios sociales y desconfianza política: el problema de la agregación de las preferencias. *Apuntes Electorales*, (2), 45-58.
- Picardo Joao, O. (2002). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana deficiencia, tecnología, sociedad y innovación sociedad y innovación. mai/ago*, (3).
- Puig, J. M.<sup>a</sup> (2003). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M., Graell, M., y Cortel, G. (2014). Donación de Sangre y Educación para la ciudadanía. Una Aproximación desde el Aprendizaje Servicio y la Teoría del Don. *Teoría de la Educación*, 26(2), 141- 162.
- Puig, J.M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rubio, L. (2009). “El aprendizaje en el aprendizaje servicio”. En Puig, J.M. (coord.) *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó, pp.91-105
- Rubio Serrano, L., Puig Rovira, J. M., Martín García, X., y Palos Rodríguez, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro
- Sigmon, R. L. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington DC: Council of Independent Colleges.
- Tapia, N. (2003). “Servicio” and “solidaridad” in South American Spanish”. En H. Perold, M. Sherraden y S. Stroud (Eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo*

- XXI (Service Enquiry en Español), Primera Edición, Johannesburg, Global Service Institute, USA- Volunteer and Service Enquiry South Africa. Recuperado en mayo 2013 de <http://www.service-enquiry.co.za> Tapia, M<sup>a</sup> N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vecina Jiménez, M. L., Chacón Fuertes, F., & Sueiro Abad, M. J. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21(1).
- Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L., y Stubblefield, J. L. (2015). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2) 33-53



## **PARTE IV**

# **DESIGUALDAD EDUCATIVA, TECNOLOGÍAS Y EL USO DE REDES SOCIALES**



## CAPÍTULO 7. ESTUDIO DE LA BRECHA DIGITAL Y SOCIOECONÓMICA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO DEL COLEGIO GIBRALJAIRE (MÁLAGA)

*Mtro. Samuel Medina Claros  
Universidad de Málaga, España*

### RESUMEN

El presente trabajo pone de manifiesto cómo el nivel socioeconómico de las familias influye en el equipamiento tecnológico del alumnado del Colegio Gibraltaire de Málaga. Dicho equipamiento, junto con las competencias digitales adquiridas y el nivel académico de los padres y madres resulta determinante en la formación del alumnado y tiene un impacto directo en las calificaciones obtenidas por el mismo. Para corroborarlo, se ha utilizado un cuestionario estructurado con una serie de preguntas que pretendían ponderar tanto el nivel socioeconómico de las familias así como el uso de las nuevas tecnologías que realizan dichos hogares. Una vez analizados descriptivamente los datos obtenidos, se han ido realizando una serie de pruebas estadísticas con el fin de analizar el grado de correlación existente entre variables socioeconómicas y académicas, pudiendo corroborar la relación de dependencia entre dichas variables para la muestra seleccionada.

**Palabras clave:** Brecha digital; brecha socioeconómica; desigualdad; tecnología educativa; exclusión.

### INTRODUCCIÓN

En la Declaración de Incheon (Corea del Sur) celebrada en 2015, se pone de manifiesto el compromiso de más de 160 países de apostar por la educación como la principal arma de transformación social, capaz de paliar las desigualdades sociales. En ella, ministros, jefes de organismos y miembros de delegaciones se comprometieron (amparados en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4) a promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa, dentro del Marco de Acción de la Educación 2030<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tanto la Declaración como el Marco de Acción de la Educación pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Anteriormente, entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio<sup>2</sup> aparecía fijado como reto “Lograr la enseñanza primaria universal” para poder contribuir al desarrollo global. De igual modo, la UNESCO<sup>3</sup> concibe la educación global en el siglo XXI como el principal instrumento para consolidar la paz y luchar contra la pobreza.

Me siento plenamente identificado con esta idea: concibo la educación como un instrumento de lucha contra la desigualdad social. Por ello trabajo en un Colegio/Instituto situado en una zona marginal de la Ciudad de Málaga, donde el bajo nivel socioeconómico del entorno y el fracaso escolar suelen ir de la mano. En mis tres años de experiencia como docente, siempre he tenido la impresión de que los condicionantes externos y familiares (nivel de estudios de los progenitores, poder adquisitivo, utilización de las nuevas tecnologías en el hogar, etc.) influyen de manera determinante en el desarrollo cultural y en los resultados académicos del alumnado del centro. Los alumnos/as procedentes de familias estructuradas y con pocos recursos parecen abocados al fracaso, mientras que aquellos que provienen de familias con mayores recursos, pueden tener, al menos, un mayor abanico de posibilidades.

El presente trabajo pretende poner de manifiesto de manera empírica la relación entre dichas circunstancias en el centro en el que desempeño mi labor docente: el Colegio Gibralfajá.

En el preámbulo de la LOMCE<sup>4</sup> se indica que:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Sin embargo, dichos sueños y talentos no pueden desarrollarse si no van acompañados de recursos materiales y humanos, que en edades tempranas, emanan del propio núcleo familiar. El propio I.N.E. indica que el 20,7 % de los alumnos/as que abandonan la escuela sin haber obtenido el Título de E.S.O. provienen

---

<sup>2</sup> Conjunto de 8 objetivos fijados por la Organización de Naciones Unidas en el año 2000, con el fin de ser alcanzados en 2015. Pueden consultarse en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

<sup>3</sup> Declaración institucional de su web: <http://es.unesco.org/themes/education-21st-century>

<sup>4</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

de familias en las que los progenitores no tenían ningún tipo de estudios; y el 56,4 %, provienen de familias cuyos padres contaban únicamente con el título de Enseñanza Obligatoria. Si sumamos dichos porcentajes el titular es aún más significativo: El 77.2 % de los niños que abandonan la E.S.O. provienen de familias sin ningún tipo de estudios o con los estudios mínimos obligatorios. Dicho porcentaje disminuye exponencialmente cuando los ascendientes poseen estudios superiores.<sup>5</sup>

Estos datos, evidentes y suficientemente expresivos, justifican por sí mismos la firme convicción en la que se apoya la vocación docente, que consiste en considerar que la educación es el mayor motor de desarrollo de los pueblos. De este modo, entiendo que entre los criterios utilizados para definir Educación, ha de cobrar fuerza la idea de Justicia Social, pues se trata de la mejor herramienta posible para transformar y provocar cambios realmente importantes en la sociedad que nos ha tocado vivir (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2011). Si esta dimensión de la Educación no se integra en el subconsciente de todos/as, los desfavorecidos seguirán quedándose fuera de la escalera del desarrollo personal<sup>6</sup> y las desigualdades entre las personas formadas y las no formadas irán en aumento.

Ángel I. Pérez (2002) señala la necesidad de implantar una importante política compensatoria en los ambientes que se encuentran más desfavorecidos y que cuentan con menor apoyo en el núcleo familiar.

Sin embargo, en el contexto actual, en el que se están viviendo situaciones de gran tensión social, la dimensión social de la Educación, cobra mayor importancia que nunca. Gran parte de los desequilibrios que se producen en el mundo desarrollado vienen provocados por una creciente desigualdad que acrecienta la brecha social en nuestra sociedad. (Eng, 2016; Machin, 2011)

El núcleo familiar ha cambiado, las familias formadas por un padre y una madre con varios hijos hace años que dejó de ser el único modelo que los docentes encontrarán en los centros. Las jornadas de trabajo cada vez son más largas, lo

---

<sup>5</sup> Datos proporcionados por J. Francisco Murillo, ex decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga en la conferencia “Educación y Justicia Social” basándose en la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral de 2005 (ETEFIL 2005).

<sup>6</sup> Esta idea viene desarrollada en el libro “El fin de la Pobreza”, de Jeffrey Sachs (2005). Si bien el análisis de pobreza es a nivel global y sobre políticas económicas, se compara el desarrollo humano con una escalera por la que se va subiendo, para postular que hay un grupo de personas que no tienen acceso a la escalera o cuyos escalones son más altos que otros.

que deja a los padres poco tiempo para dedicárselo a sus hijos. Es por eso que la mayoría de estos sobrecargan a sus hijos de información, responsabilidades y actividades para ocupar el tiempo que no pueden compartir. Algunos padres tienen miedo a envejecer, tal y como comenta Savater (2008), y esto implica que le exijan al Estado ser más paternalista, delegándole responsabilidades que no le competen. Hoy en día, se tiene miedo a la madurez y a la autoridad, porque creen que es sinónimo de mandar. Sin embargo, se trata solo de ayudar a crecer.

Las desigualdades sociales de cada núcleo, dificultan en gran medida su participación en los centros, ya sea por falta de información, de formación o por desconfianza. La responsabilidad debe ser compartida entre las familias y los centros docentes, que deben colaborar unidos tanto en su propia formación como en la de los alumnos/as. Para ello, la comunicación entre ambas entidades se convierte en el eje fundamental y los centros educativos han de preocuparse por las familias de los alumnos/as: conocerlas, empatizar con los padres/ madres/ tutores y entender que los comportamientos de los adolescentes en clase suelen tener una explicación basándose en lo que estén viviendo fuera de la escuela. Y por supuesto, resulta fundamental que todos los agentes que ejercen influencias en la educación de los alumnos/as reman en la misma dirección, pues como señala Marina (2013), la educación parece haber creado un sistema de excusas en el que los padres culpan a la escuela, la escuela a los padres y todos a la televisión y al gobierno.

De igual modo, la *reciprocidad* ha de instalarse entre las prácticas comunes como una tendencia hacia la promoción del intercambio de bienes, conocimientos y experiencias, tendiendo hacia una comunidad real en la que todos/as colaboran mutuamente en busca del Bien Común<sup>7</sup>.

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El colegio Gibralfaire se encuentra entre las tres barriadas con menor nivel económico de la ciudad de Málaga, donde los ingresos medios por familia suponen en torno al 40% en relación a otros barrios más pudientes. Esta brecha determina otros condicionantes como el nivel sociocultural o las competencias digitales entre

---

<sup>7</sup> Esta idea ha sido ampliamente desarrollada en el plano económico-financiero por el economista italiano Ricardo Petrella en su libro “El Bien común” (1997), defendiendo la solidaridad y la reciprocidad mediante la creación de un contrato social mundial en pro de una nueva conjugación de los valores de libertad, igualdad y fraternidad. Su modelo es perfectamente aplicable, en menor escala, a cualquier comunidad pequeña.

sus habitantes, que a su vez está estrechamente relacionado con el éxito o fracaso escolar<sup>8</sup>.

El centro educativo en el cual se va a realizar la investigación está situado en un barrio obrero de la ciudad de Málaga, Miraflores de los Ángeles, caracterizado por una alta densidad de población. Si en la época de la creación de las viviendas (años 60), abundaban parejas jóvenes con hijos pequeños; desde finales de los años 80 y principio de los 90, éstas fueron abandonando el barrio, para dar paso a población inmigrante y nacional con escasos recursos económicos.

En la actualidad, se encuentra entre los tres barrios con menor poder adquisitivo de la ciudad de Málaga, (junto a los distritos Palma-Palmilla y San Andrés), donde el 7,86% de la población es extranjera<sup>22</sup>, siendo el Magreb (Marruecos) y el África subsahariana los principales lugares que nutren el entorno del centro, lo que hace que experiencias multiétnicas formen parte del día a día del alumnado.

El centro de educativo fue construido en la época de expansión del barrio (a principios de los años 70) y se ha convertido en seña de identidad de la zona, por el arraigo y la tradición que presta al distrito, convirtiéndose un lugar neurálgico y de encuentro para la población joven en horario no lectivo.

Se aprecia un alto grado de fracaso escolar, donde existen problemas de comunicación entre alumnado “desamparado” y el centro educativo. La frase “Cualificar los entornos es una forma más amplia de educar a la población escolar” (Sola Fernández, Murillo Mas, y Pérez Gómez, 2006) expresada en el entorno de las TIC parece más presente que nunca. Para llevar a cabo una enseñanza transformadora en un mundo tan extraordinariamente complejo como el que nos ha tocado vivir, es necesario hacer copartícipes de la educación de nuestros alumnos/as a toda la comunidad escolar y al entorno de los mismos. No basta, por tanto, realizar la actividad docente únicamente dentro de las aulas: hay que sacarla para hacerla extensiva a cualquier entorno en el que se interaccione.

Es evidente que el proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende el propio espacio del aula. Los entornos de la educación han de llevarse a las ciudades, los barrios, al pueblo... No en vano, la calle, es el lugar donde los alumnos/as pasan la mayor parte del tiempo, y la ciudad se erige como el símbolo cultural de los procesos que dan sentido al habitar, al construir un lugar. Por tanto, como

---

<sup>8</sup> Datos suministrados por el Observatorio de Medio Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga para el Diario SUR, publicado el 30/10/2016. <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201610/30/dime-donde-vives-dire-20161030003008.html>

señalan Pérez-Bourzac y González Romero (2010) implica una suma de tiempos y paradigmas que constituyen y dan sentido a formas de vida y realidades cotidianas.

Sin embargo, la imposición de posturas relativistas, y el rechazo de muchos padres y profesores a imponer e interactuar en el desarrollo de los alumnos/as más allá del espacio habilitado en las aulas, da lugar a un modelo de educación que promueve el libre desarrollo (Esteve, 2003) compartimentando la educación en función del espacio físico.

Es evidente que el rápido desarrollo de las TIC y de los nuevos medios de comunicación crea nuevas herramientas y nuevas necesidades educativas. La escuela, por tanto, debe procurar formar a las nuevas generaciones para un mundo que está en constante cambio, por lo que deben saber adaptarse a ellos.

La introducción de las TIC en la escuela puede facilitar el cambio de mirada que requiere la transformación de la enseñanza academicista que conocemos, adaptada a las exigencias de otros tiempos, si no, perdemos de vista que los cambios técnicos deben responder a las exigencias pedagógicas derivadas de las nuevas necesidades de las complejas y cambiantes sociedades contemporáneas (Sola Fernández et al., 2006)

Planteamos de dónde venimos en lo que al sector educativo se refiere debe ser una reflexión necesaria para comprender el punto en el que nos encontramos actualmente, pero sobre todo para saber cuál es el camino que se debe seguir en un futuro.

Entender la educación como la entendieron nuestros antecesores, mediante la combinación exclusiva de recurso educativos limitados (maestro-tiza-pizarra), demuestra cómo nos hemos podido quedar estancados ante los cambios sociales. Estos cambios vienen impulsados en gran medida por el salto tecnológico producido en la última década del siglo XX y asentada en la primera década del siglo XXI, lo que ha creado los conceptos de “nativos digitales, inmigrantes digitales”. Dichos concepto parten de la idea de que “nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo fue diseñado para educar” (Prensky, 2001). Esto es debido a lo que el mismo autor llama “la brecha digital’, que sólo será salvada con el paso de una generación, la que va desde aquellos que nacieron y nacieron rodeados de ordenadores, video- juegos, internet, hasta aquellos que nacieron sin estos elementos tecnológicos pero que poco a poco a lo largo de su vida se han ido adaptando a todo tipo de novedades. Nos hace ver a su vez que el diseño del sistema educativo sigue enmarcado en leyes de ayer a los alumnos de hoy, y que el esfuerzo por la adaptación del sistema al alumnado debe ser constante, ya que como es obvio a

la par que contradictorio, en la actualidad el inmigrante digital (el docente de hoy día) es el que debe enseñar al nativo digital (el alumnado actual) un lenguaje que éste último ya domina. Así queda reflejada la reflexión “Los niños de hoy son probablemente la generación más sofisticada que jamás haya existido”. (Gerver, 2010)

Pero de igual modo existe una brecha entre el alumnado que se ha criado en un entorno digital y el que no. Analizar las competencias digitales de las familias, el nivel socioeconómico y el impacto que ello supone sobre los resultados académicos del alumnado, se trata de un trabajo que puede revelar interesantes resultados.

## 1.2 MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia, cada sociedad ha ido definiendo y plasmando el modelo de educación en el que creía, acorde con las características sociales y políticas de cada etapa. Desde Platón, Aristóteles o Demóstenes en la Antigua Grecia; Cicerón, Séneca o Quintiliano en Roma; Tomás de Aquino en la Edad Media; Luis Vives o Nebrija en el período Humanista; hasta pensadores más recientes como Herbart, Durkheim, Cousinet, Rousseau o Delors se ha ido profundizando en aquellos aspectos que se consideraban fundamentales en la educación, sus finalidades y objetivos principales.

A la hora de definir el término de “Educación”, se pueden presentar tantas definiciones como experiencias propias se hayan tenido. En función de lo vivido, el ser humano ha ido construyendo su propio modelo del sistema de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, resultará muy complicado incluir todos los matices en una sola palabra, constituyendo un concepto de múltiples caras que puede variar en función no sólo de la historia vivida, sino también del momento vital de cada persona.

El concepto de proceso educativo, de transmisión de un lenguaje, de unas técnicas de pensamiento, de unas reglas morales, ya la promulgó Durkheim (1976) al definir la educación como “una socialización de la joven generación por la generación adulta”. El tipo de educación que una sociedad concibe acaba reflejándose en su legislación. De este modo, la Constitución española recoge en su artículo 27 como todos los ciudadanos/as de este país tienen derecho a una educación libre que tendrá como objeto el desarrollo personal de los mismos. Se pone así de manifiesto que la Educación no es un fin en sí misma, sino un instrumento a favor de las personas que ha de servir como medio para el desarrollo de las mismas<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Esta idea es coincidente con el postulado que el pedagogo Paulo Freire desarrolla en su obra “La Educación como práctica para la libertad”, en la que defiende la alfabetización como primer

Sin embargo, la legislación no es más que el marco necesario en el cual los ciudadanos/as deben desarrollar su espacio vital. Los fines y objetivos, no se alcanzan únicamente por el hecho de promulgarlos sino que son las personas las que deben poner de su parte para alcanzarlos.

Educamos porque la comunidad necesita formar ciudadanos competentes y capaces de vivir una vida plena y realizada. Una sociedad que no promueva la función educadora de la familia y la comunidad a partes iguales, el respeto de los derechos y libertades, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la no discriminación de las personas con discapacidad, o la educación emocional y de valores, está abocada al fracaso. Porque una sociedad sin esas características no puede convivir; y sin convivencia, no hay desarrollo posible, y por tanto, realización humana.

En líneas generales, nos encontraremos a personas en plena explosión de sentimientos, emociones y capacidades que muestran una percepción de la realidad diferente a la que el docente tiene como adulto. El deseo de vivir grandes emociones, de experimentar situaciones límite y aventuras o el sentimiento de invulnerabilidad que experimentan los adolescentes son factores que les hace tener una visión bastante alejada de la realidad, denominada “Fábula de la invencibilidad”. Los adolescentes piensan que son inmunes a las posibles consecuencias de sus comportamientos extremos, sintiéndose erróneamente seguros en que sus acciones no tendrán repercusiones negativas<sup>10</sup>.

Vygotsky (2010) como constructivista, hace “responsable” del aprendizaje a la socialización de los individuos, al que asemeja con un complejo andamiaje que va forjándose a medida que las personas van desarrollando sus relaciones con los demás. En sus teorías apuesta por el aprendizaje cooperativo como el mejor método de enseñanza aprendizaje introduciendo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Este concepto pone de manifiesto la distancia existente entre el grado de desarrollo real de la persona y su nivel más elevado de desarrollo

---

paso para desarrollar un aprendizaje para desarrollarse como seres humanos.

<sup>10</sup> La revista *National Geographic* dedica un reportaje en su número de octubre de 2011 a cómo piensan los Adolescentes y los cambios que se producen en el cerebro de los mismos, hablando de estos conceptos de una manera divulgativa. En dicho reportaje se desarrolla también cómo la atracción por el riesgo alcanza su culmen en los 16-17 años y va descendiendo paulatinamente o cómo la percepción que los adultos y los adolescentes tienen ante un mismo hecho es diametralmente opuesta.

potencial, lo que a efectos prácticos, según algunos autores, implicaría la formulación de hipótesis (Pozo, 2008) que arrojaran luz sobre la capacidad real de los alumnos/as.

De este modo, la innovación en el patrón de organización educativa se trata de un modelo consolidado, pues ya en los años 60, Stenhouse difundió el Humanities Curriculum Project (HCP) como fórmula de aprendizaje flexible. En la misma línea, Elliot (1990) corrobora las teorías de Stenhouse y pone de manifiesto cómo la ruptura del proceso de enseñanza-aprendizaje clásico y formal que tradicionalmente se ha impartido puede proporcionar una educación de más alta calidad.

Sin embargo, a pesar de las consideraciones pedagógicas y metodológicas introducidas en las últimas décadas, la creciente desigualdad existente en el nuevo panorama global parece surgir como un gran obstáculo. Informes como el publicado por la ONG Intermón-Oxfam en 2016<sup>11</sup> alertan de las consecuencias irreparables que puede causar en la sociedad actual. Al mismo tiempo, numerosos autores independientes, entre los que destacan economistas como Piketty (2015) o Milanović (2016) ponen de manifiesto a través de estudios académicos cómo el actual sistema económico está incrementando progresivamente la brecha entre aquellas personas que disponen de recursos y los que no. Por recursos no se entiende únicamente nivel de renta, sino una serie de atributos que hoy en día son tenidos tan en cuenta como el poder de acceso a la información o a la comunicación, el nivel socioeconómico de los progenitores o las instituciones sociales que amparen a los individuos de una determinada nación (Acemoglu y Robinson, 2012).

Se comienza a hablar no sólo de brecha económica o social sino también de brecha digital, pues en una sociedad donde los acontecimientos se suceden de manera vertiginosa, la información es dotada de una mayor relevancia. Al igual que el profesor entendido como fuente a partir de la cual manan los conocimientos del cual “beben” los alumnos/as se considera un concepto anquilosado, otros pilares de la sociedad de la información como la prensa escrita, los libros impresos o la radio van progresivamente siendo desplazados por nuevas fórmulas de comunicación que permiten una reposición de contenidos más ágil y directa. En el mundo actual, un

---

<sup>11</sup> Titulado “Crisis, desigualdad y pobreza” refleja como la actual crisis por la que están atravesando los países de occidente cada vez afecta en mayor medida a los eslabones más débiles de la sociedad. Puede consultarse el informe íntegro en el enlace: <https://www.oxfamintermon.org/es/campanas/proyectos/crisis-desigualdad-pobreza>

acceso temprano a información puede decantar el devenir de numerosas decisiones políticas, económicas y sociales, por lo que la famosa frase atribuida a Francis Bacon “*el conocimiento es poder*”, poco a poco ha sido sutilmente modificada por “*la información es poder*”. Y en un mundo, donde la mayor parte de la información suministrada se encuentra digitalizada el acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se hace más imprescindible que nunca.

De este modo, por brecha digital se tomará la definición expuesta por Roberts y Foehr (2008) en la que se le denomina como las variaciones en el acceso a los ordenadores y las tecnologías en función del status socioeconómico la raza o la etnia. En este trabajo, se acotará al primero de los aspectos (socioeconómico) y al Colegio Gibralfaire.

La brecha digital y las diferencias que crea entre los jóvenes ya fue expuesta por Becker (2000) en un artículo de gran relevancia a principios de siglo. Eynon (2009) realizó un mapa de las principales características de la brecha digital en el Reino Unido en base a la edad, los antecedentes educativos, habilidades, actitudes y experiencia para poner de manifiesto la necesidad de políticas públicas que ayuden a reducir dicha desigualdad. En el siguiente epígrafe se muestra cómo se ha realizado el análisis de la brecha digital existente en el Colegio Gibralfaire.

## **1.3 MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.3.a Justificación de la investigación**

El Marco empírico de la investigación del presente estudio se sustenta sobre una investigación realizada en el Colegio Gibralfaire que trate de despejar la incógnita que da sentido al trabajo: ¿influye el nivel socioeconómico de las familias del colegio en la brecha digital y los resultados académicos del alumnado? Para ello, se ha decidido realizar un cuestionario que se ha enviado a una muestra seleccionada sobre la población total del colegio. Puesto que no se ha encontrado ninguno que responda exactamente a las preguntas solicitadas, se han cogido algunos otros como base.

En un estudio de Robles, Molina y De Marco, (2012) se realiza un cuestionario en el que se analiza la forma en que se presenta la brecha digital política respecto a variables sociodemográficas y actitudinales. De igual modo, Sánchez-Antolín, Alba Pastor, y Paredes Labra, (2016) realizan una encuesta on-line sobre el uso de las TIC en las prácticas docentes centrado en el profesorado, con el objetivo de analizar su implantación. Losada Iglesias, Correa Gorospe, y Fernandez Olaskoaga (2017) recaban datos para su investigación de manera similar.

También se ha tomado como referencia la encuesta realizada por el Ararteko (Defensoría del pueblo del País Vasco) para la realización del informe “E-inclusión y participación ciudadana en las esferas social y pública a través de las TIC en Euskadi” en 2013, donde se realiza un estudio sobre la brecha digital existente en dicha zona. Por último, se ha utilizado un test de autodiagnóstico basado en el marco europeo de competencias digitales realizado por el Gobierno Vasco a través del proyecto “Ikanos”, impulsor de la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la sociedad vasca en el año 2015.

Con todos estos modelos, se ha realizado un cuestionario que trata de indagar en el uso de las TICs y las competencias digitales del alumnado del Colegio para ver si existe relación con sus resultados académicos.

### **1.3.b Población y muestra**

La población asciende a todos los alumnos y alumnas que se encontraban matriculados/as en el Colegio Gibraltair a fecha de selección de la muestra (junio de 2017). El centro está dividido en 3 líneas por curso desde 1º hasta 6º de primaria y 4 líneas desde 1º a 3º de ESO.

En 4º de ESO existen 3 líneas que conforman un total de 33 grupos, que constituyen una población total de 858 alumnos/as. De ese número, 458 cursan primaria y 400 lo hacen en la ESO.

Con la ayuda de la secretaría del centro, se ha generado una base de datos en la que aparecía información común a todo el alumnado que aglutina los siguientes datos: nombre y apellidos, grupo en el que se encuentra matriculado, nombre del padre o tutor, nombre de la madre o tutora, Fecha de nacimiento, dirección, teléfono, dirección postal, teléfono 1, teléfono 2, e-mail de los padres, edad del alumno/a, edad del padre, edad de la madre.

Como datos generales puede destacarse que 113 alumnos sólo disponen de una persona de contacto, 258 padres o madres no tienen e-mail, la edad media del alumnado es de 12,03 años con una desviación típica de 3,07 años.

Sobre dicha población se ha seleccionado una muestra de 35 alumnos/as (se plantearon inicialmente 30, pero se ha enviado 35 familias ante posibles mermas o familias que no atendieran el cuestionario). La forma de selección se ha realizado mediante muestreo aleatorio simple, empleando la función “Aleatorio” del programa Microsoft Excel. De manera inesperada, 2 de los 35 alumnos/as se repitieron al utilizar dicha función (ítems 65 y 527), por lo que hubo que sustituirlos por otro distinto, utilizando la misma función. Se vigiló también que

los seleccionados no fueran hermanos, puesto que la información familiar sería la misma. No hubo ningún caso de este tipo.

La muestra dispone de 17 alumnos/as de primaria distribuidos de la siguiente forma: 4 de 1º de primaria, 6 de 2º, 2 de 4º y 5 de 6º curso de primaria. En relación a la secundaria, se seleccionaron 18 alumnos/as distribuidos del siguiente modo: 4 de 1º ESO, 6 de 2º ESO, 5 DE 3º ESO y 3 de 4º de ESO.

Para la muestra seleccionada, se ha añadido la siguiente información para cada alumno/a a la base de datos: calificación en la asignatura Matemáticas (variable “CalMAT”), calificación en Lengua Castellana y Literatura (variable “CalLCL”), calificación en Ciencias Naturales (variable “CalCCNN”), calificación en Ciencias Sociales (variable “CalCSGH”) y calificación en Inglés (variable “CalIng”), puesto que se tratan de las cinco principales materias que cursan todo el alumnado del centro desde el primer al último curso en el centro. No se ha tenido en cuenta el número de repeticiones de cada alumno/a puesto que puede conducir a error, sobre todo en los primeros cursos de primaria.

De igual modo, a partir del cuestionario estructurado realizado, se ha recabado información sobre las siguientes variables: si el hogar dispone ordenador (variable “Ord”), si dispone de internet por banda ancha (variable “Internet”), si dispone de móvil convencional (variable “MovConv”), si dispone de Smartphone (variable “MovSmartph”), si dispone de Tablet (variable “Tablet”); la frecuencia con la que se conectan a internet (variable “Frecuencia”); desde qué dispositivo se accede (variable “DispAcceso”); con qué frecuencia se conectan para formarse en temas relacionados con el trabajo o colegio (variable “FrecTrab”), para relacionarse con amigos o familiares (variable “FrecAmig”), para participar en redes sociales (variable “FrecRRSS”), para participar en ONG, asociaciones, voluntariado (variable “FrecONG”); el nivel de usuario con el uso de Internet y las nuevas tecnologías (Variable “NivUsuar”); edad del padre (variable “EdadPad”); edad de la madre (variable “EdadMad”); nivel de estudios del padre (variable NivEstPad”); nivel de estudios de la madre (variable NivEstMad”) e ingresos brutos anuales en el hogar (variable “IngrBru”).

### **1.3.c Metodología de la investigación y estadística descriptiva**

En un primer momento, el cuestionario se envió a los hogares a través del alumnado. Dada la poca respuesta recibida, se procedió a llamar por teléfono a cada una de las familias con el fin de que lo rellenaran y entregaran. Finalmente, se consiguieron obtener los 35 cuestionarios cumplimentados.

En relación a las características descriptivas de la muestra, es necesario señalar que se trata de una investigación con muestra única, para la cual la calificación media de las asignaturas de los alumnos/as seleccionados es de 5,79; distribuidas tal y como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

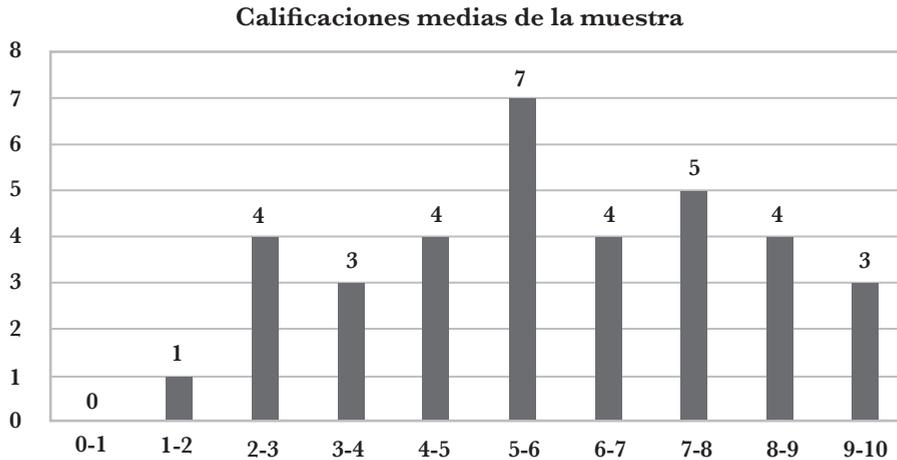


Figura 1. Calificaciones medias de la muestra seleccionada. Fuente: elaboración propia

Por asignaturas, la nota media de Matemáticas asciende a 5.54; la de Lengua Castellana y Literatura a 5.77; la de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) a 5.94; la de Ciencias Naturales a 5.83 y la de Inglés a 5.86. Para simplificar las regresiones, se ha creado la variable “Calificaciones Medias” (CalMed) para cada alumno/a, constituida por la media de todas las notas obtenidas.

La varianza mide cuánto se aleja (en promedio) los datos de la variable respecto de la media, pero en unidades cuadradas. Por ello, se tiene en cuenta la desviación típica, que en caso de la variable media de las notas es 2.2.

La edad media del alumnado seleccionado (tomada a día 30/06/2017) es de 12.10 años, bastante en línea con la media poblacional.

En relación a la variable ingresos brutos anuales en el hogar (“IngrBru”), se aprecian unos ingresos medios de algo más de 22.000 € brutos anuales, lo que está por encima de la barriada, que asciende a 19.902 €<sup>12</sup>. No obstante, presenta

<sup>12</sup> Datos suministrados por el Observatorio de Medio Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga para el Diario SUR, publicado el 30/10/2016. <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201610/30/dime-donde-vives-dire-20161030003008.html>

una alta Desviación típica, lo que pone de manifiesto la alta variabilidad existente entre los diversos ingresos.

Media	22 042.86
Error típico	1 564.89
Mediana	24 000.00
Moda	25 000.00
Desviación estándar	9 258.04
Cuenta	35

*Tabla 2.* Resumen de estadísticas de la Variable Ingresos Brutos del Hogar Fuente: elaboración propia con Microsoft Excel

En relación a la variable Nivel de estudios del padre (“NivEstPad”), refleja que el nivel general de formación de los padres del alumnado está en un nivel en el cual se ha terminado la secundaria, habiendo cursado COU//Bachillerato o un grado medio (4.48 en base a la escala de la pregunta 8 del cuestionario). La formación más repetida entre los padres es el graduado escolar/Graduado de secundaria, con un total de 9 hogares en los que el progenitor ha recibido dicha información. En segundo lugar, un total de 7 padres disponen de Licenciatura, diplomatura o grado universitario.

<b>Nivel de Estudios del Padre</b>	
Error típico	0.36476821
Mediana	4
Moda	3
Desviación estándar	2.03094342
Cuenta	31

*Tabla 3.* Resumen de estadísticas de la Variable Nivel de Estudios del Padre Fuente: elaboración propia con Microsoft Excel

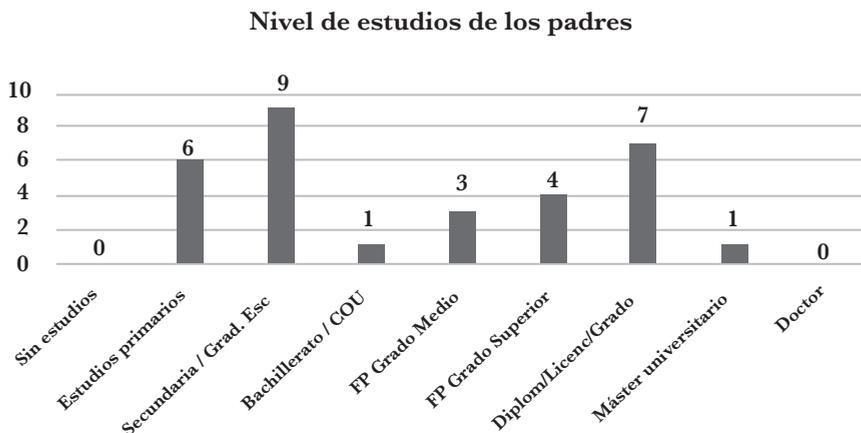


Figura 2. Nivel de estudios de los padres Fuente: elaboración propia

En relación a la variable Nivel de estudios de la madre (“NivEstMad”), refleja una menor formación académica que el nivel que presentan los progenitores masculinos. De media, han cursado COU//Bachillerato o un grado medio (4, en base a la escala de la pregunta 9 del cuestionario). La formación más repetida entre las madres es el graduado escolar / Graduado de secundaria con un total de 9 casos, seguidas de estudios primarios y Bachillerato/ COU, opción cursada por 7 hogares respectivamente. El tamaño muestral es mayor que en el caso de los padres, puesto que 4 de los alumnos/as seleccionados, únicamente tienen como persona de contacto a la madre.

<b>Nivel de Estudios de la Madre</b>	
Media	4
Error típico	0.31489627
Mediana	4
Moda	3
Desviación estándar	1.86295148
Varianza de la muestra	3.47058824
Cuenta	35

Tabla 4. Resumen de estadísticas de la Variable Nivel de Estudios de la Madre Fuente: elaboración propia con Microsoft Excel

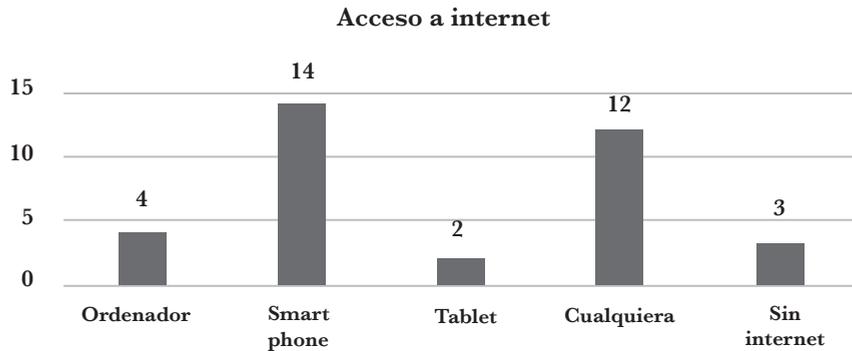


Figura 3. Nivel de estudios de las madres Fuente: elaboración propia

De cara a evaluar el equipamiento de cada hogar de manera integral, se ha procedido a realizar una suma de los dispositivos de los que se dispusieran en los hogares, de manera que un núcleo familiar que dispusiera de Ordenador, Internet con banda ancha, Tablet y Smartphone sumaría un total de 4 puntos; si se dispone de 3 dispositivos, sumarían un total de 3 puntos y así sucesivamente. El teléfono móvil convencional se ha tomado como muestra de equipamiento precario, por lo que restaba al total de equipamiento.

Sin embargo, el hecho de disponer de un equipamiento no garantiza un buen uso del mismo. Es por ello, por lo que la variable “Equipamiento” ha sido ponderada junto a la variable “Nivel de Usuario”, puesto que serán aquellos que se declaren usuarios avanzados o expertos los que puedan sacar un mejor rendimiento del equipamiento. La nueva variable se denomina “Equipamiento por nivel de Usuario” (EquipXNivUsuario).

En relación al acceso que se hace a internet, puede apreciarse que, en la muestra seleccionada, el dispositivo más empleado para ello es el Smartphone, en lugar del ordenador o la Tablet. En 12 hogares, se conectan indistintamente desde cualquier aparato, y únicamente 4 lo hacen habitualmente desde un ordenador. 3 hogares han manifestado que no disponen de acceso a Internet.



*Figura 4.* Medio de acceso a internet de la muestra Fuente: elaboración propia

## Resultados

Una vez elaborada la base de datos y seleccionada la muestra, se ha procedido a utilizar el programa PSPP y Excel para buscar correlación entre las diversas variables. A raíz de todos los datos recabados, se ha realizado una serie de regresiones en base a variables que podrían estar correlacionadas. Se pretende con ello demostrar de manera empírica las hipótesis que llevan a pensar que los resultados académicos mejoran en base a determinados condicionantes socioeconómicos. Para ello, se han ido realizando estudios entre variables para poder analizar los resultados obtenidos.

En relación a las variables “Ingresos brutos del hogar” y “Calificaciones medias obtenidas” se ha puesto de manifiesto que presentan un alto grado de dependencia, puesto que el Coeficiente de Correlación es de 0,6932, lo que manifiesta una relación fuerte y directa entre ambas variables. El coeficiente de  $R^2$  es del 48.6%, lo que pone de manifiesto que el 48% de la variabilidad de las notas es explicado por los ingresos del hogar.

Expresado gráficamente a través de una nube de puntos, puede apreciarse dicha relación fuerte y directa:

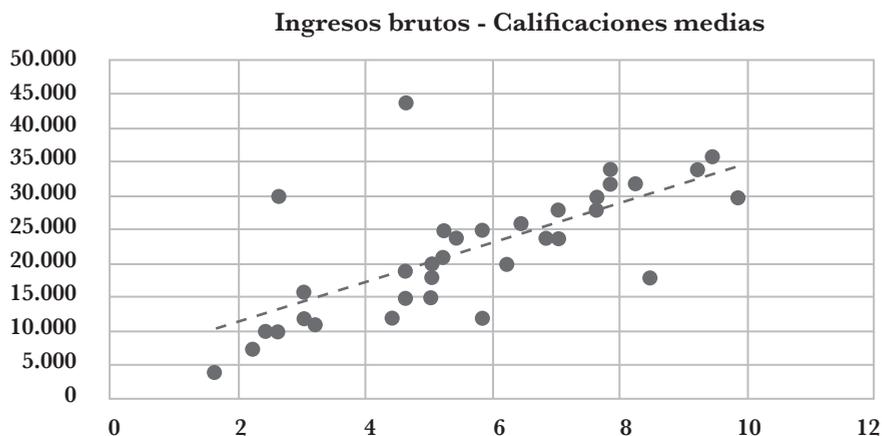


Figura 5. Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Ingresos brutos del hogar” y “Calificaciones medias obtenidas” Fuente: elaboración propia

En relación a las variables “Nivel de estudios del padre” (variable NivEstPad) y “Calificaciones medias obtenidas”, se ha puesto de manifiesto que presentan un alto grado de dependencia, puesto que el Coeficiente de Correlación es de 0.8095 lo que manifiesta una relación fuerte y directa entre ambas variables. El coeficiente de  $R^2$  es del 65.53%, lo que pone de manifiesto que más del 65% de la variabilidad de las calificaciones obtenidas por los alumnos/as del colegio es explicada por la formación académica de los progenitores masculinos.

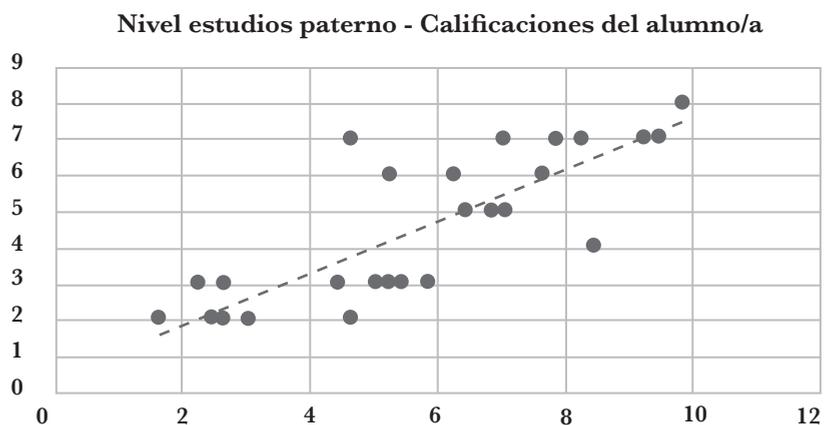


Figura 6. Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Nivel de estudios del padre” y “Calificaciones medias obtenidas” Fuente: elaboración propia

De igual modo, las variables “Nivel de estudios de la madre” (variable NivEstMad) y “Calificaciones medias obtenidas”, presentan un alto grado de correlación, puesto que Coeficiente de Correlación es de 0.8603 lo que manifiesta una relación fuerte y directa entre ambas variables. El coeficiente de  $R^2$  es del 74.02%, lo que pone de manifiesto que más del 74% de la variabilidad de las calificaciones obtenidas por los alumnos/as del colegio es explicada por la formación académica de las madres.

**Nivel estudios materno - Calificaciones del alumno/a**

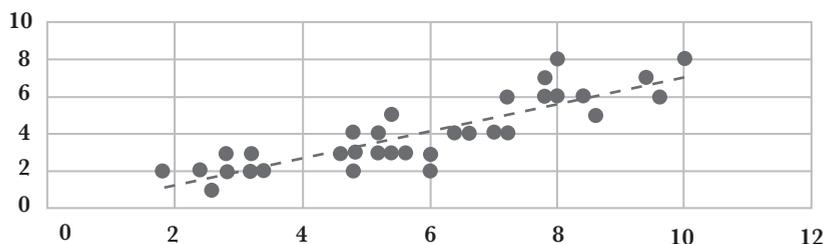


Figura 7. Gráfico de dispersión y línea de tendencia de las variables “Nivel de estudios del padre” y “Calificaciones medias obtenidas” Fuente: elaboración propia

Para ponderar la variable “Equipamiento tecnológico” (EquipTec) se ha tenido en cuenta las consideraciones explicadas en el apartado anterior; ponderando los dispositivos del hogar entre -1 (aquellos que únicamente disponen de un móvil convencional) y 4 (aquellos que disponen de ordenador, tablet, Smartphone y acceso a internet de banda ancha). La correlación de esta variable con las “Calificaciones medias obtenidas”, presenta un Coeficiente de 0.6954 lo que manifiesta una relación directa entre ambas variables. El coeficiente de  $R^2$  es del 48.36%, lo que pone de manifiesto que más del 48% de la variabilidad de las calificaciones obtenidas por los alumnos/as del colegio es explicada por el equipamiento tecnológico del hogar.

Si se tiene en cuenta no sólo el equipamiento tecnológico, sino también el uso que se hace del mismo (ponderando dicha variable por el Nivel de Usuario), se obtiene un Coeficiente de Correlación de 0.6268 y  $R^2$  es del 39.26%.

Si se tienen en cuenta las variables “Ingresos Brutos” y “Equipamiento del Hogar”, se aprecia una fuerte relación directa entre ambas medidas, siendo el Coeficiente de Correlación de 0,7816 y  $R^2$  es de 61.09%.

Al relacionar las variables frecuencia con la que se conectan para formarse en temas relacionados con el trabajo o colegio (variable “FrecTrab”) y “Calificaciones

medias obtenidas”, se aprecia una clara correlación. Se trata de una relación fuerte e inversa, debido a que, en el cuestionario, un uso más frecuente de internet para el trabajo se rubricaba con 1, mientras que aquellos que menos lo hacían, se les adjudicaba una numeración de 5-6. Por tanto, el Coeficiente de Correlación se expresa con valor negativo -0.8345 y  $R^2$  es de 69.63%.

Por último, se ha comprobado la relación existente entre la los Ingresos de las familias y la formación que atesoran los progenitores. Para ello, se han tomado en cuenta las variables Ingresos brutos anuales en el hogar (variable “IngrBru”) y las relativas a la formación: nivel de estudios del padre (variable NivEstPad”) y nivel de estudios de la madre (variable NivEstMad”). En ambos casos, se detecta una fuerte relación directa entre ambas variables con coeficientes de correlación de 0.7990 y 0.7043 respectivamente. mostrando una línea de tendencia ascendente en ambos casos. A modo de resumen, se ha realizado un cuadro donde se muestra la correlación entre diversas variables y las calificaciones obtenidas.

	Calificaciones obtenidas		
	Coef. Correlación	Coef R2	Correlación
Ingresos del hogar	0.6932	48.06%	Alta
Formación Padres	0.8095	65.53%	Muy alta
Formación Madres	0.8603	74.02%	Muy alta
Equipamiento	0.6954	48.36%	Alta
Nivel Usuario Informática	0.5369	28.82%	Alta
Uso formativo internet	-0.8345	69.63%	Muy alta

Tabla 5. Resumen de Correlaciones con la variable “Calificaciones obtenidas” Fuente: elaboración propia.

El criterio fijado ha sido basándose en la siguiente valoración:

Coeficiente de correlación	Correlación
Valor absoluto: 0.80 - 1.00	Muy Alta
Valor absoluto: 0.60 - 0.79	Alta
Valor absoluto: 0.40 - 0.69	Media
Valor absoluto: 0.20 - 0.39	Baja
Valor absoluto: 0.00 - 0.19	Muy Baja

Tabla 6. Ponderación de la correlación entre variables Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES

A raíz del análisis descriptivo y las regresiones realizadas se constata la existencia de una brecha digital y socioeconómica existente en el Colegio Gibraltaire, que se manifiesta a través de las relaciones de dependencia existentes entre las variables estudiadas.

Al analizar las variables “Ingresos brutos del hogar” y “Notas medias obtenidas”, se ha puesto de manifiesto que presentan un alto grado de correlación. Tal y como puede verse en la nube de puntos, a medida que los ingresos brutos del hogar aumentan, también lo hacen los resultados académicos de los alumnos/as, por lo que los hijos procedentes de aquellas familias que disponen de más ingresos en el Colegio Gibraltaire, obtienen mayores calificaciones académicas. Por el contrario, aquellos alumnos/as que provienen de familias con escasos ingresos, consiguen peores calificaciones.

La formación de los progenitores se trata de uno de los aspectos fundamentales para determinar el nivel de ingresos familiar: aquellos padres y madres con mayor formación, obtienen una remuneración más alta. De igual modo, se comprueba cómo los estudios del padre son más determinantes en los ingresos del hogar que los de la madre.

El nivel de estudio de los padres y madres y también influyen de manera directa y fuerte sobre los resultados académicos de sus hijos. Sin embargo, si el grado de formación del padre influye en el poder adquisitivo familiar, el nivel de estudios de la madre resulta más determinante en las calificaciones medias obtenidas por parte del alumnado.

De igual modo, se comprueba cómo unos mayores ingresos van acompañados de un mejor equipamiento tecnológico. Y un equipamiento más completo contribuye a que los alumnos/as del colegio obtengan mejores calificaciones.

No obstante, disponer de un equipamiento tecnológico no supone que el alumnado pueda obtener buenas calificaciones en sí mismo. La mayor parte la usa para uso lúdico recreativo. Únicamente se aprecia un impacto en el rendimiento académico cuando se usa para un fin instructivo, pues aquellas familias que utilizan los medios tecnológicos para formarse en temas relacionados con el trabajo o colegio, obtienen mejores calificaciones (muestran una relación de dependencia fuerte y directa).

Colateralmente, puede apreciarse cómo la Brecha Digital redundante en una Brecha participativa: aquellos hogares que disponen de menos medios tecnológicos tienen menos presencia social (manifestado a través de la preocupación por las

ONGs). Por el contrario, aquellas familias que llevan a cabo un mejor uso de las TICs acaban aumentando su presencia con las causas sociales.

## **LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

Ha existido una gran dificultad por parte de las familias para que rellenaran los cuestionarios. Únicamente después de varias llamadas se ha conseguido que vuelvan completamente cumplimentados. Se ha apreciado además cierta reticencia por parte de las familias de cara a suministrar información confidencial relativa a las mismas; los datos obtenidos se basan en las afirmaciones de las familias, por lo que hay que confiar en la buena fe de las mismas y en que las cifras que han devuelto relativas a la formación o ingresos son los correctos. Se dispone de ciertas variables, como es el ejemplo de los Ingresos Brutos anuales por hogar o el número de conexiones realizadas a lo largo de la semana que ciertas familias han manifestado dificultad para calcular.

La fuerte relación entre el nivel de formación materno y los resultados académicos del alumnado, parece poner de manifiesto que son las madres las que más se preocupan de trabajar con el alumnado en casa. Como estudios prospectivos, se podría analizar quién está más pendientes del estudio de sus hijos e hijas y realizar un enfoque con perspectiva de género para comprobar si es común que el grado de formación académica influya más determinadamente sobre los resultados académicos de los hijos/as que el de los progenitores masculinos. También se podría indagar en otras variables que pueden afectar directamente al rendimiento académico, como podrían ser el hecho de disponer de un lugar fijo en el que poder estudiar, el número de horas dedicadas a realizar las tareas o la implicación de los padres y madres.

De igual modo, se podría ampliar el estudio a otras zonas de la ciudad, para comprobar si el caso del Colegio Gibralfajate se trata de un caso aislado o no y obtener una pauta común en la ciudad de Málaga. En el mencionado estudio suministrado por el Observatorio de Medio Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga, se pone de manifiesto la brecha.

Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga<sup>13</sup>, se pone de manifiesto la brecha económica existente, por lo que podría complementarse con un estudio similar al realizado en un colegio de las zonas con mayor poder

---

<sup>13</sup> Publicado el 30/10/2016 en el diario local SUR <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201610/30/dime-donde-vives-dire-20161030003008.html>

adquisitivo de la ciudad para poder comprobar si va aparejada de una brecha digital, y por tanto, también educativa y social.

De cara a seguimientos futuros, se podría volver a realizar un estudio similar dentro de varios años para comprobar si la brecha se ha acrecentado o por el contrario, ha disminuido en el Colegio Gibraltair. Así, se podrá comprobar si uno de los principales fines de la educación (la lucha contra la desigualdad), está cumpliendo su cometido.

## Lista de referencias

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Porqué fracasan los países: los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Deusto.
- Ararteko. (2013). *E-inclusión y participación ciudadana en las esferas social y pública a través de las TIC en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz. Retrieved from [http://argitalpen.ararteko.net/index.php?leng=cast&id\\_l=75&id\\_a=2339](http://argitalpen.ararteko.net/index.php?leng=cast&id_l=75&id_a=2339)
- Becker, H. J. (2000). Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *Future of Children*, 10(2), 44–75.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Elliot, S. (1990). Un curriculum para el estudio de los asuntos humanos: la contribución de Lawrence Stenhouse. In *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eng, N. (2016). Education Inequality: Broadening Public Attitudes through Framing. *Journal of Social Issues*, 72(4), 676–695. <https://doi.org/10.1111/josi.12189>
- Esteve, J. M. (2003). Contextos Educativos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (6), 358–360.
- Eynon, R. (2009). Mapping the digital divide in Britain: Implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 277–290. <https://doi.org/10.1080/17439880903345874>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gerver, R. (2010). Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos. In SM (Ed.), *Biblioteca de Innovación Educativa* (p. 176).
- Ikanos. (2015). Test de autodiagnóstico de competencias digitales. Retrieved from <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697?lang=es>
- Losada Iglesias, D., Correa Gorospe, J. M., & Fernandez Olaskoaga, L. (2017). EL IMPACTO DEL MODELO “Un ordenador por niño.” *Educación XXI*, 20(1), 339–361. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17515>
- Machin, S. (2011). *Education and Inequality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199606061.013.0017>
- Marina, J. A. (2013). Movilización Educativa de la sociedad civil. Retrieved June 21, 2017, from <http://www.movilizacioneducativa.net/introduccion.asp>
- Milanović, B. (2016). *Global inequality : a new approach for the age of globalization*.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4), 7–23. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/551/55122156002/>

- Pérez, A. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 66–70. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/biblioremot.uvic.cat/servlet/articulo?codigo=205610>
- Pérez Bourzac, M. T., & González Romero, D. (2010). Salir del aula: el papel de la ciudad en la educación. *Tejuelo*, 9(1), 121–135.
- Petrella, R. (1997). *El Bien Común: elogio de la solidaridad*. (1a Edición). Barcelona: Debate.
- Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros* (2a). Madrid: Alianza Editorial.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748121111107708>
- Roberts, D. F., & Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *Future of Children*, 18(1), 11–37. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0000>
- Robles, J. M., Molina, Ó., & De Marco, S. (2012). Participación política digital y brecha digital política en España. Un estudio de las desigualdades digitales. *Arbor*, 188(756), 795–810. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4012>
- Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza*. Debate (1a Edición). Barcelona.
- Sánchez-Antolín, P., Alba Pastor, C., & Paredes Labra, J. (2016). Usos de las TIC en las prácticas docentes del profesorado de los Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 543–558.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sola Fernández, M., Murillo Mas, J. F., & Pérez Gómez, Á. I. (2006). Un cambio de mirada sobre la escuela academicista. *Cuadernos de Pedagogía*, (363), 30–35.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2a). Barcelona: Paidó s.



## CAPÍTULO 8. MEDIACIÓN DIALÓGICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

*Dra. María Jesús Márquez García*

*Universidad de Valladolid, España*

*Dr. Pablo Cortés González*

*Dr. José Ignacio Rivas Flores*

*Universidad de Málaga, España*

### RESUMEN

El capítulo presenta parte de los resultados de una investigación realizada con mediadoras en contextos escolares vulnerables desde un enfoque biográfico. Los relatos de vida han sido utilizados desde diversas disciplinas con diversos objetivos orientados a situar los relatos en un marco conceptual, epistemológico y ético. Construir historias de vida, relatos de vida, biografías o autobiografías no supone sólo hablar de sujetos individuales, sino también de del contexto social político y cultural de la escuela y la mediación. Este trabajo rescata voces que ponen en tela de juicio el sentido de escuela disciplinar, por su poca capacidad para bordar los fenómenos sociales emergentes, especialmente en contextos excluidos. Los resultados desvelan un modelo alternativo basado en una perspectiva dialógica-horizonta, con la finalidad de construir la escuela como un movimiento social que sea capaz de acoger y engranar un proyecto comunitario inclusivo.

**Palabras clave:** Investigación narrativa - mediadores - exclusión - escuela - movimiento social.

### INTRODUCCIÓN

El panorama de las escuelas en barrios marginados con población excluida ha cambiado en los últimos años debido a distintos y complejos factores acontecidos de carácter social, político, económico y pedagógico. La escolarización del alumnado de minorías étnicas está conseguida en su totalidad desde finales de los años ochenta, y es desde entonces cuando han ido emergiendo distintas organizaciones sociales que apoyan los derechos e inclusión educativa de colectivos minoritarios culturales, funcionales, etc. Al respecto, el tercer sector -materializado en asociaciones vecinales, juveniles, de mujeres, ONG estatales, etc.-, se ha ido haciendo un hueco importante en el panorama socioeducativo de los barrios marginados (Cortés y Ruiz, 2013).

Una de las preocupaciones más importantes y que mayores dosis de esfuerzo precisa tanto en estos mencionados colectivos como en muchas escuelas, es el elevado número de abandono y fracaso escolar que se produce en estos entornos, en los que se requiere una especial revisión pedagógica. Paradójicamente muchas de las escuelas en estos barrios siguen un modelo educativo instructivo-disciplinar, desvinculado del trabajo educativo comunitario. De este modo se hace partícipe del proceso de construcción neoliberal, olvidando que la escuela, como institución, no solo cumple una función instructiva, sino una función social y educativa garante del desarrollo de personas y sociedades en términos democráticos y de justicia social. En este sentido, entendemos que tanto las ONG, como otros colectivos sociales vecinales, cada vez tienen más que aportar a la escuela, y sus espacios de interacción deben ir aunándose.

Y es por ello que, por su parte, la escuela tiene que ir asumiendo que el cambio y la transformación tiene que realizarse junto a la comunidad. Los ‘problemas’ educativos no son solo responsabilidad de la escuela o de las familias, sino que se sitúan como una preocupación de toda la sociedad. En este sentido, encontramos experiencias en las que un modelo de escuela diferente (entendida como movimiento social), en un plano igualitario, dialógico, reivindicativo y en red, ha ido sumando y ofreciendo el camino por el que avanzar en la transformación.

La investigación que presentamos en este apartado es fruto del trabajo realizado a partir de relatos de mediadoras que trabajan con población gitana en distintos centros educativos de barrios marginados. En ella se aborda el análisis de las relaciones de las ONG y otras organizaciones sociales con las escuelas de población gitana y su contribución al trabajo conjunto de inclusión educativa y social a partir de estrategias de mediación comunitaria y en red. A través de ellas nos acercamos a la reflexión sobre las aportaciones que la escuela construye como movimiento social alejándose del modelo de escuela disciplinar tradicional que apuntábamos supra.

### **Estado de la cuestión**

El concepto de *escuela* que se maneja en la actualidad aún se relaciona directamente con la idea de progreso de la modernidad emanada de los avatares sociales, económicos y políticos, que han propiciado la emergencia de los Estados de Bienestar, orientado a sostener el equilibrio entre clases sociales (Giroux, 2001; Martínez Bonafé, 2003; Fernández Enguita, 1998, Rivas, 2009; Rivas, Leite,

Cortés, 2010; Rivas, Leite, Cortes, Márquez y Padua, 2010). Los nuevos contextos sociales, económicos y culturales propios de la globalización neoliberal, generan nuevas relaciones de poder entre las clases, los sujetos y el contexto, estableciendo fuertes situaciones de exclusión (Cortés, Rivas, Leite, 2016). La exclusión como concepto hace un tránsito desde esa dimensión individual de la marginación hasta la consideración de la dimensión contextual, refiriéndose, en palabras de Lenoir (en Vera y Ávila, 2011, p.46), a las situaciones de precariedad que conducen a distintos procesos de marginación en las sociedades actuales. La dimensión contextual adquiere un significado clave a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades postmodernas. Un ejemplo, puede ser la precarización generada en los últimos tiempos también en las personas con empleo.

Mientras que en la industrialización del XIX, la escuela jugaba un papel instructivo- formativo (muy dirigida a la cualificación de la mano de obra), hoy no encaja en los mencionados nuevos escenarios sociales, políticos, profesionales y culturales. La respuesta se basa en la necesidad de una construcción inclusiva de la escuela (Stainback y Stainback, 1999, Included, 2012) que atienda y reduzca las relaciones fuertemente excluyentes que produce. De acuerdo con Gorri (2006, pp. 339-342), se debe considerar que los grupos sociales marginados tienen mayor dificultad de acceder o mantenerse en los sistemas escolares y, añadiríamos, en los sistemas educativos en general. Además, para el acceso al trabajo, los sistemas formativos se configuran como elementos credenciales. He aquí una contradicción de las democracias formales actuales y de la cultura capitalista, donde se genera desigualdad en los procesos para hacer sostenible el propio sistema.

En todo este entramado, vemos como el papel social de la escuela es, en muchos casos, desarrollado por la aparición de ONG y otras organizaciones sociales a través de la mediación. En la institución escolar son acogidas como una oportunidad para paliar los problemas sociales, culturales y educativos que desde el modelo burocrático y disciplinar no se puede abordar y que se empieza a resolver a través de entidades externas.

A lo largo de la década de los noventa y principios del dos mil, se empieza a sistematizar y a formar a los diversos agentes sociales en procedimientos, técnicas y teorías de la mediación e interculturalidad. Ante nuevas y no tan nuevas necesidades, como la multiculturalidad y el éxito escolar de la población marginada de lo social y lo educativo, la institución escolar responde a la mediación de modos diferentes, tal y como exponemos a continuación:

1. ***La mediación como recurso al servicio de la institución*** y por lo tanto, un mediador o mediadora crítica para la cultura escolar (una falsa neutralidad).
2. ***La mediación como técnica de resolución de conflictos***, esto es, el mediador o mediadora como experto en resolución de conflictos a demanda.
3. ***La mediación dialógica*** que reside en la construcción de comunidad y un nuevo marco de relaciones.

Desde las dos primeras perspectivas surge una demanda de mediadores, o mejor llamarlos intermediadores, al servicio de la *cultura disciplinar*, centrada en los conflictos entre alumnado y con las familias. Jean François Six (2005), los llama los mediadores “elaborados”, refiriéndose a aquellos que, controlados por la dirección del centro o la administración educativa, prestan los servicios que requiera la institución, contemplando que manejen ciertas técnicas y habilidades de comunicación con las familias y minorías del entorno para hacer de escudo frente a los conflictos. Ante esta situación, se critica la formación y a la vez la dependencia de este tipo de mediadores y mediadoras que basan su trabajo en meras recetas, e intentos de técnicas exactas (Vinyamata, 2007), sin entrar en dilemas y en discernimientos pedagógicos. En este caso la mediación es un acto aislado y puntual, dejando sin cuestionar la raíz cultural y relacional de algunos de ellos.

Desde esta perspectiva, la función social, instructiva y educativa de la escuela, cada vez se alejan más la una de las otras: el profesorado a enseñar, el mediador, o el trabajador social, o el educador social, a resolver los problemas culturales y sociales con el entorno... Al respecto, encontramos una brecha entre el profesorado que no asume como suyos parte de los problemas que surgen en el ámbito educativo, por la saturación de prácticas burocráticas y administrativas a las que se les somete, y los mediadores/as que denuncian la “indiferencia y la fuga de los profesores que no intervienen ante los desórdenes más banales” (Dubet, 2006, p.309), y van delegando en ellos y ellas la función social de la escuela.

De este modo, “el conflicto queda desplazado del espacio de la autonomía y se les niega a las personas la capacidad de solucionarlos mediante el diálogo y el consenso” (Valls, 2009, p.4). Se consideran los problemas “de los otros”, es decir está fuera del ámbito colectivo, y estos “otros” han de cambiar para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den y para que la convivencia mejore. Desde este enfoque se asume la enseñanza aprendizaje aislada del ámbito social y dialógico, propio de una perspectiva tecnocrática. Del mismo modo la mediación socioeducativa queda aislada del proyecto educativo y comunitario.

## MODELO DISCIPLINAR DE MEDIACIÓN

BASES DEL MODELO	RELACIÓN CON FAMILIARES Y ENTORNO
AUTORIDAD	Hay que imponer una autoridad que los familiares no ejercen porque estos niños y niñas provienen de familias desestructuradas que no marcan las pautas adecuadas
NORMAS Y REGLAMENTOS	Hay que imponer unas reglas o reglamentos porque los familiares no marcan los adecuados o incluso pueden ser modelos de referencia negativos
SANCIONES, EXPULSIONES TRANSFERENCIA A OTROS PROGRAMAS EDUCATIVOS	Los comportamientos negativos perseverantes de los niños y niñas hacen que las escuelas insistan en que sean las familias las que resuelvan el problema o bien unidades externas a la escuela

Tomado de: García Yeste, 2004

Por el contrario, desde una perspectiva transformadora (como planteamos en el tercer modelo citado), Boqué (2003), manifiesta que la mediación ha de contribuir al cambio social y para ello es necesario construir una cultura de mediación compartida. El reto actual de la escuela respecto a la mediación está en pasar de la implementación de la mediación como sistema formal de resolución de disputas y como una “ritualización banalizante”, a una forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, de contribución a una transformación cultural de los centros educativos (Corbo, 1999).

Los estudios realizados por Valls (2009) apuntan que la mediación en los centros educativos ha de basarse en un proceso que movilicen la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en un proceso dialógico:

El modelo comunitario o dialógico involucra a toda la comunidad en un diálogo que descubra las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad. Con ello se conseguirá eliminar los conflictos desde sus inicios, eliminando a la larga su aparición. Todo esto gracias al diálogo. Por ello, la figura del mediador se convierte especialmente en aquella persona que fomenta la mediación y el diálogo entre toda la comunidad, es el que fomenta el enlace entre los diferentes grupos, asociaciones, etc. Para hacer posible este diálogo debemos partir de la consideración que todas las personas y todos los grupos sociales tienen

posibilidades y capacidades, hay que superar las culpabilizaciones generalizadas, los estereotipos y la etiquetas que con frecuencia impiden la relación y más aún el diálogo (p. 6).

La propuesta de mediación comunitaria-dialógica, tal y como vemos, involucra a toda la comunidad en la transformación y encuentro multicultural dialógico para conseguir superar las desigualdades sociales con la educación, construyendo movimiento social en torno a las escuelas. Confía en la capacidad de la persona y en el diálogo para superar las situaciones de conflicto, desigualdad y exclusión social y educativa en un marco de relaciones democráticas.

<b>BASES DEL MODELO</b>	<b>RELACIÓN CON LOS FAMILIARES Y EL ENTORNO</b>
Familiares y comunidad Aprendizaje dialógico Dimensión instrumental Grupos interactivos PARTICIPACIÓN.	Los familiares y la comunidad participan en la definición y puesta en práctica de la gestión, la organización y la programación de los centros educativos.

Tomado de: García Yeste, C. 2004

En esta propuesta, como plantea Freire (1970, 1997), el docente es un educador o educadora que va más allá de lo instructivo, involucrándose en el proceso dialógico; a la vez que los trabajadores y trabajadoras de la cultura, mediadores o mediadoras de entidades sociales, monitores y monitoras de educación extracurricular, se convierten igualmente en educadores o educadoras, reflexivos y críticos (Freire, 1970, 1997, Giroux, 2001).

Hablamos del docente que dinamiza e implica a toda la comunidad en la construcción de un puente hacia la superación de las desigualdades sociales y educativas, desde el reconocimiento cultural de la diferencia. Esto implica que es el diálogo y la interacción la que permite ganar conciencia de la verdadera educación. Por ello, la transformación y revolución tiene un “carácter eminentemente pedagógico” (Freire, 1970).

## **METODOLOGÍA**

Abordamos esta investigación desde la narrativa, un enfoque integrado en el paradigma cualitativo y que significa una práctica naturalista y democrática para construir conocimiento crítico desde las voces de las personas implicadas

en la práctica. Contar y narrar vivencias propias y compartir las narraciones de los actores supone una relación dialógica e intersubjetiva, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social. El enfoque narrativo ocupa un lugar importante en el paradigma cualitativo, por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Rivas, 2009; Rivas, Leite y Megías, 2014).

El objeto de estudio es indagar la relación que las mediadoras interculturales, pertenecientes a ONG, mantienen con los centros educativos en contextos marginados, sus aportaciones para un trabajo comunitario y las barreras institucionales que frenan su trabajo. Los relatos de vida que presentamos tienen en cuenta la construcción del mundo social, cultural y político, dando sentido a cómo se vive, actúa y piensa en la relación de las mediadoras interculturales con escuelas en contextos marginados. Se contextualizan y sitúan en la problemática que se deriva de la trayectoria escolar del alumnado perteneciente a minorías étnicas, concretamente la comunidad gitana en Andalucía, y el contexto político y social en los que se enmarca el trabajo mediador de las ONG, en concreto los prescriptivos para el trabajo de mediación intercultural en los centros educativos.

El foco de investigación, lo abordamos desde cinco relatos de vida (Vadoma, Simza, Lala, Lyuba, Tsura), tres mujeres gitanas y dos no-gitanas que trabajan en una ONG vinculada a un programa de educación para la inclusión social y educativa del alumnado gitano. La diversidad de estas profesionales nos da un amplio perfil de mujeres mediadoras: dos maestras, una pedagoga, una antropóloga y una mediadora formada específicamente en un taller de empleo sobre mediación intercultural; todas ellas con amplia trayectoria laboral en el trabajo socioeducativo vinculado a entidades sociales. Los relatos fueron contruidos y consensuados con las participantes; el proceso de recogida de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad y observación participante que se formalizó en un contexto natural de diálogo; con ellas se profundizó en cuestiones relativas a su práctica mediadora intercultural, social, educativa e institucional en los centros educativos y en los entornos familiares del alumnado gitano.

Se construye un relato con cada participante a partir de las entrevistas en profundidad realizadas, entre cuatro y/o cinco, acompañadas de observaciones participantes en los contextos de trabajo, conversaciones informales y acceso a documentos facilitados, fotografías, libros, prensa etc., que si bien no forman parte de los informes si van aclarando los significados de la investigación. En un primer momento de negociación se comparte con las participantes la información

recogida en las entrevistas en un documento sintetizado por temáticas. Una vez negociada la información, dialogada, matizada con las participantes se construye un relato que se desarrolla según categorías analíticas integrando la voz de la participante y la de los investigadores e investigadoras para ir señalando aspectos de análisis. El relato final, formado por categorías analíticas, descripciones de los investigadores y la voz de la participante que orientan la interpretación, se vuelve a negociar con las participantes para construir un relato consensuado.

Por lo tanto, entendemos que el enfoque narrativo-biográfico, la manera como afrontamos los distintos momentos de la investigación, el modo en que miramos y nos situamos ante nuestro “objeto de estudio”..., no es sólo una cuestión metodológica, es también una cuestión epistemológica, política y ética, que atraviesa tanto el diseño como también todo el proceso (Rivas 2009).

A continuación, mostramos algunos aspectos analíticos que han sido fruto del encuentro con las participantes de la investigación y que de alguna forma materializa las cuestiones que nos hacemos a lo largo de la investigación, como la de contribuir a la inclusión educativa del alumnado minoritario o la construcción de una comunidad mediadora. Por un lado, presentaremos resultados en torno a aspectos del modelo educativo instructivo- disciplinar, y, por otro lado, sobre aspectos que propician la escuela como movimiento social.

## DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Las prácticas cotidianas son las que posibilitan los espacios reales en los que se cumplen los propósitos de las estructuras en los sujetos que la representan. Fullan (2004), atiende a la idea de que las organizaciones escolares generan su propio significado y se conciben a partir de las acciones de las personas que las conforman, representado en el lenguaje y las relaciones del profesorado y cómo estas contribuyen a la construcción de una escuela inclusiva; entendiendo este término en el sentido de justicia social, democracia y aprendizaje de y para todos y todas. En este trabajo mostramos algunos aspectos analíticos, que resultan de las temáticas que abordamos con las mediadoras en sus relatos, acerca de la relación profesional con las escuelas. Los relatos de las mediadoras desvelan **aspectos del modelo educativo instructivo-disciplinar** reluctante para la construcción de una escuela como movimiento social.

Destacamos algunas de las barreras que paralizan procesos de movilización inclusiva como son: las relaciones entre el profesorado, los familiares, el entorno y los agentes mediadores.

- **El lenguaje segregacionista** del profesorado. Lo expresa Lyuba así:  
Él, (profesor) me sigue explicando lo de los chicos buenos, los malos y los regulares; yo, con esa lógica, no estoy de acuerdo. Desde mi figura, y conociendo a ese centro, claro que puedo dar mi opinión, pero viendo ahora mismo el percal de lo que me puede perjudicar en el trabajo hay muchas veces que prefiero callármelas.

El lenguaje segregador es una cuestión que preocupa en la relación diaria y que mueve el foco del conflicto, que el profesorado supone que está en los chicos y sus familias, a ellos mismos.

La relación de algunos profesores y profesoras con la comunidad, se dispone como una relación paternalista que establecen con los chicos y chicas, que lejos de ser un apoyo para salir de la exclusión, resulta una forma de mantener la desigualdad revestida de sentimentalismo inactivo. Así lo narra Tsura, otra de las mediadoras que trabaja en un centro educativo con mayoría de población gitana marginada:

En ocasiones a los tutores les cuesta hablar con el alumnado, temen empatizar con ellos y dejarse arrastrar por lo emocional; dicen:

Pero cómo voy a enseñar a este niño lengua si son muchas problemáticas las que hay en su casa. Pobrecito, y yo qué hago si no me aprueba, y llamo a la madre y no viene... Pobre, bastante tiene con lo que tiene ya, encima queremos que estudie... Los veo a ellos “tocados”, entran en el paternalismo.

El relato nos hace pensar en la dimensión emocional de las relaciones con alumnado excluido y cómo desde la relación escolar contribuimos a una mayor exclusión, salvándose emocionalmente el profesorado y asumiendo su práctica educativa como un trabajo técnico e institucional, y no tanto personal y/o emocional.

Sobre esto, detectamos que es un trabajo de intermediarios/as (o mediación técnica) que alude a problemas centrados en el alumnado y como mucho a algunos padres y madres, pero siempre en el territorio institucional y fuera del ámbito del profesorado. En ese sentido es los que llamamos “mediación apagafuegos”, es decir, ir de un lado a otro salvando situaciones o sustituyendo a los protagonistas para apaciguar situaciones, llevar informaciones de profesorado a familiares y viceversa... una situación que las mediadoras describen como paralizadora, separadora y sobre todo, en el sentido de su profesión, como subsidiaria:

En este tipo de centros, el trabajo con la mediación se reduce a ir a coger notas, a ir a las tutorías cuando hay algún conflicto y a dar información. Si no hay ningún conflicto y no hay que recoger notas, no hay porqué ir a la escuela (Lyuba).

En este sentido añade Tsuru:

Ella nos ve como “apagafuegos”, aunque solo de los fuegos que quiere. En los conflictos, (la directora), actúa cogiendo a la familia, antes de que hable con el tutor, y la serena. Eso, para ella, es mediar, sosegar e ir de salvadora de los tutores. Así, esconde el problema.

Este sentimiento de apagafuegos implica otra situación representada en la separación de los espacios: el profesor en el aula como espacio privado, los mediadores en el patio, los pasillos, las familias y el barrio.

En definitiva, te quería allí de comodín, a lo mejor mediando en una pelea que hubiera en el patio, o dándole la charla a un niño que se estaba portando muy mal en clase. Pero no te querían llevando las familias al centro, no te querían hablando a los profesores y pasándoles material didáctico sobre cultura gitana, o preparando actividades interculturales eso ya era un estorbo (Relato de Lala).

En el mismo sentido de la lógica técnica se añade la *jerarquización y fragmentación* de las funciones, continuando con una lógica tecnocrática como señala Lala:

Ella (la directora) sentía dos necesidades, y por lo tanto dos problemas que teníamos que solucionar: uno era la convivencia en el centro, y otro el absentismo, y (añadía) -si la gente que viene de fuera no viene a ayudarme con estos problemas, todo lo que estén haciendo no me vale.

Esta fragmentación alude a toda la organización del centro y, como no, también es una forma de concebir el trabajo de la mediadora, al que se le llama de intervención socioeducativa. En palabras de Simza:

Hay casos en los que están tantos profesionales trabajando con un mismo niño que lo vuelven loco: que si la psicóloga, que si la maestra, que si el profesor de apoyo... y cuando tienes que trabajar con ellos, eres tú la que se vuelve loca; cada uno va por un sitio.

- **Resistencia al encuentro tanto en el centro educativo como en los barrios y entornos en los que viven los familiares del centro.** Tal como destacan las mediadoras esta situación se da en dos sentidos: por un lado, en algunos casos, evitar que los padres visiten y puedan entrar al centro de sus hijos e hijas -salvo lo institucionalmente establecido como tutorías individuales-. Y por otro lado, la de no conocer, visitar y compartir espacios de convivencia en los barrios y entornos de los alumnos y alumnas. En este caso la distancia no es solo física sino que

también lo es emocional, y eso las familias y el alumnado lo perciben. En la voz de Lyuba:

Hacer cualquier actividad, como la de ir los padres a conocer el centro, esto lleva una serie de trámites y tiempo tremendos para que luego te digan que no, (y no se realiza) por miedo a que los padres no traigan a los hijos en cuanto entren por la puerta y vean como está el instituto.

En definitiva, hablamos de patrones de relación y acciones que adoptan y se asumen desde una concepción técnica de profesorado y organizativa escolar; es decir, con una perspectiva de instructor/a alejado/a de la marginalidad y la vida social del alumnado; con la idea que lo profesional tiene un límite institucional, curricular y lo demás no forma parte de la profesión. Al respecto Tsura cuenta:

La mayoría no se implican en ir a la casa del menor, a interesarse...; nada, se quedan paralizados y continúan con la clase. Sé que (en ocasiones) se les parte el alma por dentro, pero dicen -“Mira, tengo mis matemáticas y mi lengua y la verdad...- No piensan qué herramienta tienen para trabajar estos temas, o cómo van a enseñar a leer y a escribir cuando en su casa están viendo temas de maltrato psicológico o no tienen cubiertas las necesidades básicas. Hay profesores que miran para otro lado y, a veces, quieren quitarlo de su vista.

Sin embargo a lo largo del estudio, los relatos de las mediadoras muestran prácticas inclusivas, entendiendo la inclusión desde la perspectiva global -valores, políticas y prácticas-, no sólo en el ámbito exclusivamente institucional e instructivo sino desde la comunidad educativa. En este sentido, mostramos algunos de los **aspectos que impulsan y favorecen el modelo de movimiento social**. Un camino por el que avanzar en la transformación que, como indican los relatos, se centra en el profesorado, las familias y el contexto e indudablemente incorporarse al ámbito curricular y del aula, de la misma manera que situarse en la cultura familiar. Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas “sean algo el día de mañana” y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral. Para las mediadoras, aunque aún hay mucho trabajo por hacer en contextos familiares más conservadores, sin embargo, la tendencia generalizada es otra, y el cambio de perspectiva se va acelerando cada vez más entre la población excluida. Fruto del trabajo de campo y de los análisis, planteamos posibilidades que se enfatizan para poner en movimiento a la comunidad educativa, de las cuales destacamos las siguientes:

- **Conocer y participar en el contexto social.** En este sentido Vadoma (otra de las mediadoras) se refiere al profesorado pero también a mediadores/as y entidades sociales que han de contribuir a la cultura crítica de la mediación centrada en la transformación:

[...] no tenemos que tener una vista corta, sino ver más allá, ver la transformación en el proceso y no solo servir de “correvedile”. Parece que eres lo más importante para todos pero luego, lo que haces es no cambiar nada. Hay que detectar de la realidad en la que trabajas cuáles son sus necesidades, para cambiar la situación de exclusión social y de abandono educativo. Para mí la clave para salir del círculo de exclusión es participar, por eso hemos de parecernos más a dinamizadoras de participación social que a un servicio de resolución de conflictos del centro (Vadoma).

- **La apertura de los centros educativos a los mediadores/as, familiares y entorno.** Uno de los valores más representativos para ir construyendo una cultura de mediación, es la confianza, siendo uno de los medios para contribuir a ampliar los tiempos y espacios de interacción del profesorado, los mediadores/as y los familiares en contextos formales, no formales e informales desde la horizontalidad. La apertura del centro significa, desde esta perspectiva, aumentar espacios de interacción con mediadores; facilitando, así, el acceso y la participación dentro y fuera del aula. En este sentido, Lyuba nos cuenta su experiencia como mediadora en centros abiertos al entorno:

Sus horarios los flexibilizan al máximo, hacemos cosas distintas, como poder entrar en sus clases; ellos (el profesorado) nos acompañan a hablar con las familias y se dialoga con respeto y de igual a igual, y eso las familias lo perciben. Son madres que están acostumbradas a ir a hablar con los maestros para cualquier cosa y cuando (sus hijos e hijas) pasan a la secundaria, las familias notan mucho el cambio y empieza a haber cierto rechazo al centro por la desconfianza que sienten hacia ellas; por eso, todas las familias tienen mucho mejor recuerdo del colegio de primaria.

Allí puedes hacer todo tipo de propuestas: para actividades, para coordinarnos, para provocar cambios en las relaciones con algunas chicas o chicos que no van demasiado bien, o con algunas familias, y los profesores se implican y son los primeros que cambian cosas. Por ejemplo, el otro día hablando con Pepe, que es el tutor de 6º, de un niño que ha empezado a faltar, me dijo “a ver qué podemos hacer”, y como conoce a la familia llegamos a la conclusión que lo mejor era ir a hablar con el padre porque

la madre no es la persona más adecuada en este caso, de esta forma, nos juntamos los tres y hablamos. En este centro también existe la figura del director, pero yo me coordino con los tutores, que son quienes están todos los días con los niños (Lyuba).

- **Abandonar prejuicios por todas las partes.** Con frecuencia en los relatos de las experiencias de las mediadoras nos hablan de los prejuicios como una de las mayores barreras con las que tienen que luchar constantemente en ellas mismas, en el profesorado, en los familiares, etc. Sin embargo, desde la perspectiva mediadora comunitaria, eliminar los prejuicios es un trabajo continuado desde el acercamiento. Como propone Lala, hay que conocerse y para eso lo más importante, según ella, es provocar espacios informales, espontáneos que les acerquen a hablar de sus vidas, tener confidencias, mirar con otros ojos a las familias y al alumnado gitano, en definitiva humanizar las relaciones estereotipadas. Así cuenta Simza al respecto:

La parte satisfactoria del trabajo es cuando ves que la maestra empieza a compartir confidencias con las madres y empiezan a ver a las niñas de otra manera; ya no me habla mal de ellas sino que, por el contrario, las elogia; entonces pienso que la cosa va mejor y que podemos trabajar.

En el mismo sentido habla de su trabajo Lala:

Hay otras veces que sí se produce un verdadero acercamiento, sobre todo cuando hacemos actividades grupales continuadas con familia y profesorado y buscamos cosas que le interesan a las dos partes y lo interesante sobre todo es cuando acaban hablando las dos, maestra y madre. Eso ocurre cuando se genera alguna situación o un ambiente en que las dos se ven cómodas en el centro.

Como indican los relatos, el trabajo se ha de centrar con el profesorado, las familias y el contexto, e indudablemente incorporarse al ámbito curricular y del aula de la misma manera que situarse en la cultura familiar (Márquez y Padua, 2016).

- **La escuela como movimiento social** está vinculada a una noción de sujeto con capacidad de acción, es decir, como actor social; esto significa el reconocimiento (Cortés, 2013) de los sujetos y de sus proyectos de vida personales, sociales y profesionales y la lucha por el reconocimiento, la redistribución y la interacción. Desde una perspectiva crítica de la educación, el currículum y la escuela como organización se convierten en

un medio liberador a partir de una organización democrática-participativa. Esta organización no solo propicia un desarrollo de la conciencia crítica, sino que favorece el desarrollo de las interacciones entre las personas que enseñan, las que aprenden y todo su entorno social.

Pensar la escuela para inclusión social y educativa supone convertir las escuelas en movimientos sociales, de acuerdo con Hargreaves (1996). Esto significa actuar al modo del movimiento ecologista, obrero, el feminista o por la paz, que desafían el orden existente y utilizan una amplia variedad de estrategias para conseguir sus fines, entendidos éstos como logros colectivos, basados en la reivindicación de derechos y la diversidad. Desde este punto de vista, los docentes se convierten (deberían serlo en cualquier caso) en activistas sociales (Torres, 2001), que trabajan con y por la comunidad de la que forman parte, recuperando el sentido de la escuela como proyecto colectivo.

Como señala Wrigley (2007), en las escuelas del primer mundo deberíamos imaginar un currículum emancipador más allá de la preparación rápida para un empleo básico. El bajo nivel, la agrupación homogénea y el aprendizaje individualizado, unido al esfuerzo por competir, se han impuesto sobre el debate de una perspectiva de currículum y de relaciones sistémicas, que acelere el aprendizaje desde la heterogeneidad y estimule las interacciones con la sociedad y el entorno. La relación entre pobreza y nivel educativo pasa por un cambio en el currículum y un cambio organizativo basado en una mayor participación del alumnado y sus familiares que se implican en una transformación desde el mundo relacional de la escuela.

En este sentido, históricamente los familiares han sido considerados como enemigos de la escuela, en lugar de colaboradores potenciales, quizás por ello los muros de la escuela siguen altos y las opiniones de los padres y madres y los intereses sobre sus hijos e hijas a menudo entran en contradicción con las de los docentes, que representan el poder social y la cultura hegemónica en contextos marginados o de población minoritaria. Actualmente, este muro de separación se aprecia mucho más en los centros de secundaria obligatoria, en los que la tradición selectiva y la cultura disciplinar sigue estando presente, constituyéndose en una etapa controvertida, reluctante a experiencias educativas útiles y de éxito para los grupos minoritarios (Márquez y Padua, 2009).

Sin embargo, tal y como evidencia este estudio, nos encontramos con algunos obstáculos, propios de la cultura burocrática-disciplinaria de las instituciones

educativas, que como hemos reseñado en otro punto, es el riesgo de convertir esta mediación en un trabajo subsidiario, parcelado y sumido por una organización jerárquica-fragmentada. Como señala Dubet (2006) defender la cultura disciplinar sigue siendo un reclamo para la demanda de mediadores, eso sí, pensando en que nunca han de cuestionar ni ejercer resistencia sobre la cultura escolar disciplinar.

Por el contrario, la cultura democrática de los centros educativos se desarrolla a partir de prácticas cotidianas que posibiliten los espacios reales de participación e interacción en todos los ámbitos. Por lo tanto, como vienen proponiendo los relatos del estudio presentado, la función instructiva y social de la escuela no son dos categorías disociadas, sino que la participación de familiares y comunidad dan sentido y estrechan códigos para generar un entramado común con sentido para el profesorado, alumnado, familia y entidades sociales; el objeto sería hablar de la necesidad de propiciar mayor diálogo entre los diferentes sectores educativos para construir un sentido común de educación y escuela. La escuela, como venimos proponiendo, se configura como un escenario óptimo para la inclusión social de la población y, al mismo tiempo, como escenario susceptible a la transformación y diálogo cultural.

## **CONCLUSIONES**

Lejos de los planteamientos de las teorías segregacionistas, este trabajo propone otro modo de ver esta cuestión basándonos en la posibilidad de cambio y transformación del contexto educativo y sus profesionales junto a toda la comunidad, aportando entre todos los agentes sociales los recursos materiales y humanos necesarios para aumentar los aprendizajes, a la vez que se construyen como ciudadanos activos, participativos y democráticos.

En este contexto la mediación la vemos como una estrategia colectiva, comunitaria que no tiene por qué darse estrictamente en la relación individuo-individuo, sino también en la relación individuo-grupo, individuo-institución, grupo-grupo, grupo-institución e institución-institución (Giménez, 1997). Es decir, consiste en acercar universos comunicados desde el propio individuo que no puede soportar estar o sentirse dividido consigo mismo y tiene la necesidad de reconstruir la unidad, reafirmandose como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, así como propiciar una comunidad de comunicación entre los sujetos y las instituciones que están separadas por experiencias de vida, prejuicios y concepciones distintas del mundo. Desde esta perspectiva, los cambios reales no

se esperan desde imposiciones o propuestas normativas, sino desde el campo de la acción e interacción social, es decir, desde las subjetividades y acciones horizontales.

Entendemos y planteamos, por ende, la escuela como movimiento social y esto se entiendo desde la mediación dialógica:

» Propiciar un contexto dialógico entre familia, alumnado, profesorado y entidades sociales que construya significados conjuntos, ¿qué escuela queremos? y ¿cómo vamos a contribuir desde todos y todas?. **Mediar para construir comunidad**, sensibilizar a la población y fomentar la participación de todos los sectores.

» Transgredir lo curricular, burocrático y metodológico tradicional, para conseguir unir aprendizaje y experiencia buscando la oportunidad de globalizar y potenciar los aprendizajes. **Mediar en el aprendizaje**, unir la diversidad de puntos de vista en propósitos de aprendizaje comunes y comprometidos centrados en el sujeto y la emancipación. **El aprendizaje** como mediación entre el conocimiento, la experiencia y la emancipación.

» **La escuela como mediadora social**, es decir contribuir al cambio del entorno, el barrio y participar en la ciudad y los barrios desde la interacción de toda la ciudadanía, contribuir a contrarrestar prejuicios y propiciar la inclusión desde el incremento de la participación ciudadana.

» **Mediación** como reivindicación y **transformación**. Contribuir a la denuncia y la sensibilización contra la exclusión colectiva e individual junto al población más vulnerable. Buscar la igualdad y el reconocimiento de la diferencia.

### Lista de referencias

- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.
- Corbo, E. (1999), Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. Brandoni (comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 141-152), Buenos Aires: Paidós
- Cortés, P. (2013). El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/5498#sthash.E8EF02gy.dpuf>
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2016). Education and social change in Spain: from crisis to opportunity. En *Ethnography and Education*, vol.11, issue 2, 204-221.

- Cortés, P. y Ruiz, R. (2013). Movimientos sociales, acción comunitaria y educación: modelos de ciudadanía en tiempos de crisis e incertidumbre. *Devenir*, 25 (6), 29-48.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal. Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997), *Política y educación* (segunda edición), México: Siglo XXI.
- García Yeste, C. (2004). *Comunidades de Aprendizaje de la segregación a la inclusión*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Giménez, C. (1997), La naturaleza de la mediación intercultural. En Revista *Migraciones* n° 2. Madrid: IEM Universidad Pontificia Comillas.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gorri, A. (2006). Política social y educación. En: Alemán, C. y Fernández, T. (Coords.): *Política Social y Estado de Bienestar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Hargreaves, A. (1996), Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid: Morata.
- Includ-ed Consortium (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE no 9).
- Márquez García, M. J. y Padua Arcos, D. (2009), La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Monográfico Género y Educación)*, N° 64 (73-88).
- Márquez, M.J. y Padua, D. (2016) Comunidad gitana y educación pública: La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Monográfico «Escuela Pública: Su importancia y su sentido», 85, 91-103.
- Martínez Bonafé, J. (2003). Introducción: Escuela pública, democracia y poder. En Martínez Bonafé, J.(coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J.I. y Herrera, D. Voz y educación. *La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I., Leite A. y Megías, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona, Aljibe.

- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación* núm. 353. P 187-209. Ministerio de Educación, Madrid.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación* núm. 356. P 161-183. Ministerio de Educación, Madrid.
- Six, J. (2005). *Los mediadores*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid. Narcea.
- Torres, X. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Vera, J. y Ávila, M.E. (2011). Globalización y exclusión en Latinoamérica: las comunidades indígenas. En Amador, L. y Musito, G.: *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- Valls, R. (2009), *Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Consultado en: <http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/TEMA%204/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS/Comunidades%20aprendizaje%20T4.pdf>
- Vinyamata, E. (2007). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Wrigley, T (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

## CAPÍTULO 9. ROLES DE LA APERTURA COMERCIAL, DE LA DESINDICALIZACIÓN, DE LA INNOVACIÓN Y DEL PROGRESO TÉCNICO EN LA DESIGUALDAD DEL INGRESO

*Dr. André Gérald Destinobles*

*Dra. Julia Hernández Aragón*

*Fac. Economía Internacional*

*Universidad Autónoma de Chihuahua, México*

### RESUMEN

Hoy en día, es un hecho irrefutable la desigualdad salarial que se ha venido dando desde finales de la década 70 del siglo XX, en prácticamente todas las economías del orbe y eso, independientemente de sus características particulares. Partiendo de la consideración que en economía existen dos principales fuentes de conocimiento (teórica e inductiva), en las páginas siguientes trataremos de recapitular y esbozar las principales explicaciones e hipótesis que se suelen utilizar a la hora de estudiar y analizar esa cuestión. Nuestra revisión tiene como tela de fondo los trabajos de los economistas neoschumpeterianos. Principalmente, se inspira en los trabajos de P. Aghion y algunos de sus coautores.

**Palabras claves:** apertura comercial, desindicalización, innovación, progreso técnico sesgado hacia las competencias, desigualdad del ingreso, *skill Premium*.

### INTRODUCCIÓN

La desigualdad salarial es abordada y analizada en varios trabajos empíricos de la ciencia económica, que tratan desde las posturas de los autores de formular hipótesis para su explicación y analizar la relación que guarda la desigualdad salarial con varias variables económicas, tales como la desindicalización, la apertura comercial, el progreso tecnológico.

Partiendo de la consideración que en economía existen dos principales fuentes de conocimiento (teórica e inductiva), en las páginas siguientes trataremos de recapitular y esbozar las principales explicaciones e hipótesis que se suelen utilizar a la hora de estudiar, analizar esa cuestión y a partir de allí implementar políticas y medidas que contribuyen para encarar y reducir esas asimetrías.

Nuestra revisión tiene como tela de fondo los trabajos de los economistas neoschumpeterianos. Principalmente, se inspira en los trabajos de P. Aghion y algunos de sus coautores.

Antes de empezar, cabe recalcar que lo que revisaremos aquí es la desigualdad del ingreso -que, en cierto sentido, nos informa sobre la remuneración de las distintas calificaciones de los trabajadores- y no la desigualdad en términos de bienestar.

## **MEDICIONES DE LA DESIGUALDAD DEL INGRESO**

De manera general, en la literatura empírica sobre el tema de la desigualdad del ingreso se suelen utilizar varios índices para su medición. Esas mediciones pueden ser categorizadas en dos grupos, a saber: las mediciones globales, y las no globales.

En el grupo de las mediciones globales, figuran por ejemplo, el Coeficiente de *Gini*, que sin lugar a dudas es el más popular, y que constituye una medida de desviación con respecto a la línea de igualdad perfecta. En este grupo de medidas globales, también se encuentra el uso de varias medidas de distancia del ingreso, tales como el ratio del ingreso del 25% de los que más ganan (decil alto) con respecto a los ingresos de los 25% de los que menos ganan (decil bajo), o del ratio 90/10, etc.

Otra medida de desigualdad es el *skill premium* que es la desviación entre los salarios de los trabajadores calificados y los no calificados, es decir, el ratio del salario de los trabajadores con niveles de estudios universitarios sobre el salario de los trabajadores sin estudios universitarios.

En lo que atañe a las medidas menos globales, tratan de analizar a los extremos de la desigualdad, entre ellas figuran, la razón del ingreso del 1% o 0.1% más alto de la distribución del ingreso (decil X).

Cabe agregar que en la actualidad se viene utilizando una nueva medida, conocida como movilidad social, que constituye una medida más dinámica y consiste en analizar si los ingresos que tendrá el trabajador cuando tenga 60-70 años están muy correlacionados con los ingresos que tuvo cuando tenía entre 25-30 años, o analizar si los ingresos del trabajador están correlacionados con los ingresos de sus padres. Cabe resaltar que esos nuevos índices de movilidad, cumplen con los cinco prerrequisitos para la evaluación de su pertinencia (Véase Beck y Kamionka, 2011), (Aghion et alii, 2015).

## **REVISIÓN DE ALGUNAS LITERATURAS**

Según J. Murphy y Pierce (1993), entre 1970 y 1989, el salario medio en Estados Unidos disminuyó 5%, y eso se dio a pesar del incremento del 12% que se observó

en el PIB per cápita durante el mismo periodo. Además, encontraron que el salario-hora, en términos reales, aumentó de 15% en el último decil, mientras que el primer decil bajaron en 25%.

Otros autores recalcan que desde finales de los años 70, la disminución de los salarios en el primer decil se congeló, mientras que en los salarios de los deciles que se encuentran en la parte superior de la distribución de los ingresos se observó una explosión de los salarios más altos. De manera más concreta, encontraron que a finales de la década 90 del siglo pasado, que en Estados Unidos, el 5% de los salarios más altos eran casi nueve veces mayor que la media, mientras que dicho valor, era de tres para el año 1980. En opinión de Gilles Saint Paul (2008), ese incremento de la desigualdad tuvo un impacto entre todas las dimensiones de la calificación, es decir, se remuneró más, tanto a la educación como a la experiencia, e incluso a los componentes no observables de las capacidades individuales. Es en esa sintonía que Aghion encontró que el ratio del salario medio de un trabajador con nivel de estudios universitarios con respecto al salario de un trabajador sin estudios universitarios -o sea el *skill premium*- se incrementó muy sensiblemente entre 1980-2000 (véase Figura 1).

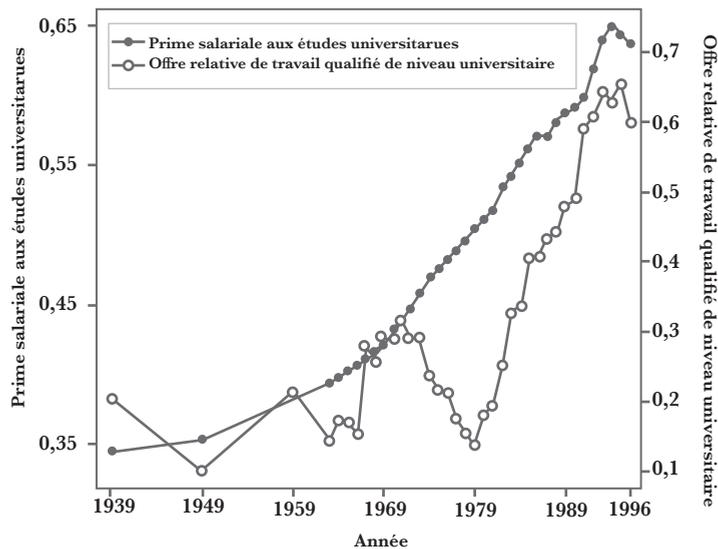


Figura 1. Prima salarial de estudios universitarios y oferta relativa de trabajo calificado de nivel universitario  
Fuente: Aghion 2016

Alvaredo, Atkinson, Piketty y Saez (2013), al usar como *proxy* de desigualdad al top 1% y al top 0.1%, para el caso de la economía americana, encontraron que la parte del ingreso ha estado aumentando desde la mitad de la década de los 90 del siglo pasado. Además, cabe resaltar que ese incremento de la desigualdad del ingreso se ha visto acompañado de un incremento de la oferta de trabajo calificado (Aghion, 2016).

En la literatura económica vertida sobre la desigualdad del ingreso y sus causas se pueden encontrar tres grandes explicaciones e hipótesis, a saber:

*H<sub>1</sub>: Desindicalización*

La primera hipótesis consiste en considerar que el incremento de la desigualdad del ingreso tiene origen en el proceso de desindicalización que se dio en el Reino Unido con Margaret Thatcher durante la década de los 80 del siglo pasado y con Ronald Reagan en Estados Unidos en los años 80 del siglo XX.

Según Freeman y Katz (1994), la sindicalización está correlacionada positivamente con la compresión de los salarios. La baja de la tasa de sindicalización dio pauta a un incremento de las desigualdades. *Grosso modo*, según esta hipótesis, es la pérdida de fuerza de los sindicatos y la reducción de los salarios mínimos que son las causas de la baja de los salarios en los deciles más bajos de la distribución del ingreso. Esta hipótesis encontró muchas críticas por el hecho de que el aumento de la desigualdad del ingreso empezó previamente a la baja de la desindicalización y de la reducción del salario mínimo.

Específicamente, esas críticas recalcan el hecho de que, en Inglaterra, el aumento de la desigualdad del ingreso se venía observando desde los años 50, y que, de 1960 hasta finales de los años 70, las desigualdades se habían mantenido estables. Para los críticos de esta hipótesis, el problema con ella se puede resumir como un problema de *timing* o de coherencia temporal.

A raíz de la insatisfacción que generó esta hipótesis, los economistas se empeñaron en buscar otras hipótesis más convincentes. De ahí surgió la hipótesis de que la causa de la desigualdad es atribuido a la apertura comercial.

*H<sub>2</sub>: Apertura comercial*

Esta hipótesis, para tratar de entender ese enigma en cuanto a las causas del incremento de la desigualdad del ingreso, mientras que a la par se aumentaba la demanda por trabajadores calificados, a partir de los años 80 del siglo XX, hizo de la apertura comercial el responsable de este fenómeno.

Los adeptos de esta visión, al basarse sobre la Teoría del Comercio Internacional (modelo Heckscher-Ohlin), parten del supuesto de que, en vista de

la heterogeneidad de los países y de que no son dotados de la misma manera en términos de trabajo calificado, entonces, en un contexto de apertura comercial, se espera que un país avanzado, por ejemplo, Estados Unidos, se especialice en la producción de bienes intensivos en trabajos cualificados, mientras que un país en vías de desarrollo, por ejemplo, China, se especialice en la producción de bienes que requieren de trabajos no cualificados... De ahí, lo que resultaría de esta dinámica es que Estados Unidos estaría importando bienes chinos que fueron elaborados por trabajos no cualificados. Esto va a generar una competencia para el trabajo no cualificado de Estados Unidos, es decir, esa competencia va a reducir el salario real del trabajo no cualificado de Estados Unidos... Pero, dado que Estados Unidos exporta al resto del mundo bienes que requieren de mano de obra calificada, entonces habrá una mayor demanda por esos bienes... y así, una mayor demanda por trabajadores cualificados... Y a la postre, el salario real de esos trabajadores cualificados aumentará.

Para los adeptos de esa visión, lo anterior va a conducir a un aumento del *skill premium*.

En efecto, este argumento por más simple e intuitivo se topó con un grave problema, porque en el momento que fue considerado para explicar el aumento del *skill premium*, Paul Krugman había encontrado que esa explicación no podía ser sostenida, por el hecho de que los intercambios de Estados Unidos con los países no OCDE representaban únicamente 2% de su PIB. Y que esa magnitud tan baja no podía tener ese impacto tan fuerte sobre la evolución de los salarios reales de los trabajadores cualificados con respecto al salario de los trabajadores no cualificados en Estados Unidos.

Otra manifestación en contra de esta hipótesis, consiste en considerar que de acuerdo con la Teoría del Comercio Internacional, se tendría que observar que en los sectores que están en competencia con los sectores chinos, una disminución de su producción y de ahí, los trabajadores se reasignarían hacia sectores que no están en competencia con los sectores chinos.

Sin embargo, lo que se dio en Estados Unidos es que en todos los sectores -incluso aquellos que están sujetos a la competencia china- se observó un aumento de la demanda relativa por los trabajos cualificados y un aumento de los salarios reales relativos de estos últimos. Según algunas estimaciones, solamente 20 a 30% de sustitución de trabajos no cualificados por trabajos cualificados se hizo vía inter industria e inter firmas. Dadas las observaciones anteriores, los economistas se decantaron por la hipótesis del progreso técnico sesgado hacia las competencias.

*H<sub>3</sub>: Progreso técnico sesgado hacia las competencias*

Esta hipótesis puede ser abordado desde varias prismas o ángulos: de la micro a la macro; hasta en clasificar a las tareas entre rutinarias y no rutinarias. En opinión de los defensores de esta postura, la adopción de estrategias de innovación, la introducción de nuevas tecnologías y de las computadoras, la integración de unidades de I+D, la innovación, en las empresas, en general tienden a ayudar más a los trabajadores calificados y empeorar la suerte de los trabajadores menos calificados. Además, puede llegar hasta cierto grado en sustituirlos por trabajadores más calificados.

El trabajo seminal de Berman, Bound y Griliches [BBG] (1994), considerado como el primer trabajo econométrico riguroso en esta materia, hace hincapié en lo anterior. Encontraron que había un enorme incremento en las desigualdades de los salarios en el seno de los países -cuyos sectores o empresas invierten intensivamente en I+D y/o emplean materiales informáticas- y que había un aceleramiento del progreso técnico sesgado hacia las calificaciones. Recalaron que dicho aceleramiento que dio pauta a la aparición de nuevas máquinas, sucedió de una manera que termino por valorizar y aumentar la productividad de los trabajadores calificados (High Skill) en detrimento de los trabajadores menos y no cualificados (Small / Low Skill), es decir, que, en promedio, los trabajadores cualificados tienden a obtener una mayor retribución en comparación a los trabajadores menos o no cualificados.

En esa misma vena de análisis, A. Krueger (1993), en un estudio de corte transversal sobre Estados Unidos encontró que los trabajadores que utilizan una computadora tienen una mejor remuneración (17.6%) en comparación con aquellos que no tenían computadora. Y que en términos generales, los trabajadores que directamente utilizan la informática ganaban entre 10 a 15% más.

En esa misma sintonía, Doms, Dunne y Troske (1995) observaron que las empresas que utilizan un número mayor de tecnologías proponen mayores salarios.

Todo lo resaltado arriba trajo como consecuencia una mayor demanda por trabajadores con mayores niveles de educación en el seno de las firmas de todos los sectores de las economías avanzadas, Murphy y Welch (1992) y una prima salarial más elevada.

Esta hipótesis considera que si suponemos que la nueva tecnología es complementaria al trabajo calificado, eso tendrá un efecto directo sobre la demanda de trabajo calificado en detrimento del trabajo no calificado, y eso contribuirá enormemente en la evolución del *skill premium*.

A grandes rasgos, esa hipótesis puede ser sintetizada en varias aportaciones:

- a. Innovación inducida y tamaño del mercado. Que pone énfasis en el tamaño de mercado y la innovación inducida. En opinión de Acemoglu (1999), la llegada del *baby boom* -después de ser beneficiados por los apoyos del gobierno americano en cuestiones de educación- como mano de obra calificada en el mercado de trabajo influyó enormemente en dicho mercado, en donde se observa una oferta de mano de obra calificada mayor a la demanda... eso trajo como consecuencia una reducción del *skill premium* entre 1970-1980.
- b. En tanto, esa mano de obra calificada al integrarse en las empresas terminó por influir ampliamente la dirección del progreso técnico (Aghion, 2016). Concretamente, las empresas contrataron a los *baby boomers* y de ahí empezaron a innovar, creando máquinas más eficientes y productivas y nuevos bienes... lo que a la postre termina por generar un incremento de su productividad... un aumento de sus salarios... un incremento del tamaño del mercado... el aumento de la demanda de trabajos cualificados.

Todo lo anterior terminó por causar el aumento del *skill premium* que se ha venido observando desde los años 80.

Esa idea de Acemoglu parece describir bastante bien la evolución del *skill premium* desde los años 70 hasta hoy en día. El único problema es que esa explicación no parece sostenerse empíricamente, dado que no puede explicar, el incremento que se dio en estados Unidos en los años 20 del siglo pasado, en lo que atañe a la mejora del capital humano.

- c. Olas de innovación o tecnológicas. La segunda aportación es de Aghion con varios coautores (2002, 2003, 2016). Ellos ponen mucho énfasis en las grandes olas de innovación o tecnológicas, en donde van apareciendo las tecnologías genéricas, tales como, la máquina de vapor, la electricidad y la Internet. Consideran que esas tecnologías genéricas, en un principio, están en un tiempo de espera en los laboratorios. Durante esa fase, la oferta de mano de obra calificada es mayor a la demanda, el *skill premium* tiende a mantenerse constante o disminuir y, de pronto, como por acto de magia, llega la fase de difusión, durante la cual dichas tecnologías van penetrando en todas las empresas y sectores de la economía; durante esta fase, la demanda de trabajadores calificados se incrementa enormemente y llega a ser superior a la oferta. Causando con ello el incremento de los salarios de los trabajadores calificados en detrimento de los trabajadores no calificados de los sectores o empresas que no se suben al barco de la innovación.

Otros trabajos relevantes de la década 90 y principios del siglo XXI que alimentan la tesis del sesgo tecnológico.

Tras el estudio de A. Krueger (1993), varios autores preguntaron si verdaderamente el incremento salarial de los trabajadores resultaba del uso de la informática y/o de las computadoras o del simple hecho de haber seleccionado a trabajadores que de por sí eran bien remunerados.

Estudios de diferentes enfoques y métodos econométricos -como los: de Dinardo y Pischke (1997) sobre una muestra de 20 000 asalariados alemanes para los periodos 1985- 1986 y 1991-1992; de Entorf y Kramarz (1994) para una muestra de más de 150 000 trabajadores franceses sobre el periodo 1985-1987; de Card, Kramarz y Lemieux (1996) sobre las economías canadiense, americana y francesa; de Gollac y Kramarz (1997) sobre Francia; de Bell y Pitt (1998) sobre Gran Bretaña; de Chennels y Van reenen (1995) sobre empresas de Gran Bretaña; de Doms, Dunne y Troske (1997) sobre firmas americana; de Autor, Katz y Krueger (1997) sobre los sectores industriales de Estados Unidos, con sus diferentes características (Temporalidad, Indicadores y funciones) -, han recalcado el aspecto de la selección a priori, es decir, el hecho de que la prima salarial por el uso de las computadoras y en general, por el uso de las Tic resultaba de la atribución de dichas Tic a trabajadores que ya de por sí eran bien remunerados.

Esos estudios han dado pauta a varias cuestiones. Una de ellas, es la, relacionada con, que pasaba con (la suerte de) los trabajadores cuyas labores (tales como: manutención, quitar grapas, limpieza, de..., etc.) son menos sensibles de ser afectadas por las Tic, la robotización y la inteligencia artificial.

Al clasificar a las tareas en cuatro tipos: 1) tareas cognitivas rutinarias 2) tareas cognitivas no rutinarias 3) tareas manuales rutinarias y 4) tareas manuales no rutinarias, Autor, Levy y Murnane (2001), en una investigación sobre la economía americana, confirman la tesis de que las Tic explican tanto la evolución de esas tareas como el incremento de la desigualdad observada en USA desde los años 1970.

d. Innovación y desigualdad salariales inter e intra-firmas: Ante la creciente preocupación, en los últimos años, de saber si el aumento de las desigualdades salariales es un fenómeno inter o intra firmas, Song, Price, Guvenen, Bloom y Von Wachter [SPGBV] (2015), en un estudio, observaron que en lo que concierne (atañe) a los Estados Unidos, que una proporción muy considerable de dicho aumento, provenía de diferencias de remuneraciones ofrecidas entre las empresas innovadoras y las empresas no innovadoras, es decir, que es un fenómeno inter-empresas.

A pesar de la importancia y lo relevante del estudio, autores como Aghion, Bergeaud, Blundel y Griffith [ABBG] (2017) consideran -que dada la obviedad de su conclusión en torno a que las desigualdades de remuneración salariales son mayores entre firmas que intra- firmas (hecho, que en cierto sentido comparte otras investigaciones, tales como Barth, Bryson, Davis y Freeman (2014), ..., etc.)- que es más pertinente indagar y analizar más al respecto para derivar conclusiones más pronunciadas y precisas.

Para ello, en su estudio reciente de octubre del 2017 –que forma parte de una investigación en curso– utilizan datos de Survey acerca de Reino Unido, que provienen de Annual Survey of Hours and Earnings (ASHE), sobre las horas trabajadas, las ocupaciones y sus características, las calificaciones de los empleos, las remuneraciones salariales de ciento cincuenta mil trabajadores, los datos de I+D, tomados al azar, de seis mil trescientas firmas que emplean a cuatrocientos o más empleados, para tener, en total, una muestra de aproximadamente seiscientos mil observaciones.

Inician el estudio, haciendo varias consideraciones importantes: 1) que tanto en el seno de las firmas innovadoras como en las firmas no innovadoras que existen trabajadores cualificados y trabajadores menos o no cualificados; del *a priori* retomado de BGG (1994) de que 2) el Premium por trabajar en una empresa innovadora en lugar de una empresa no innovadora debería de ser mayor en la primera para los trabajadores calificados.

Del conjunto de los resultados podemos destacar las siguientes:

- Los trabajadores con un salario superior al salario medio del mercado de trabajo en el cual laboran, en promedio, trabajan en las empresas más innovadoras, es decir, en promedio, las empresas innovadoras pagan más remuneraciones en comparación a las empresas menos o no innovadoras, a trabajadores que parecen ser similares en cuanto a competencias y calificaciones.
- Los salarios medios por, hora, semana y anual son mayores para las categorías de tareas u ocupaciones que componen el nivel de calificación alta (High Skill). Siguiendo después los trabajadores de las categorías de ocupaciones de nivel media (Middle Skill) y por último se encuentra los trabajadores de las categorías del nivel de calificación baja (Low Skill)
- Dado el mismo nivel de habilidad y perfil entre los trabajadores, la remuneración es mayor al salario medio del mercado, si laboran en una empresa que invierte en I+D.

- Existe una relación positiva entre el salario de un trabajador  $i$ , que se encuentra en cierta ocupación  $j$ , en cierto mercado  $k$ , en una firma  $f$ , en el tiempo  $t$  y la intensidad de  $I+D$  de la firma  $f$  en el tiempo  $t$ .
- La proporción de trabajadores menos o no cualificados tiende a ser menor que la de los trabajadores cualificados en las firmas más innovadoras.
- El Premium para trabajar en una empresa innovadora es mayor para todos los tipos de trabajadores (High, Middle y Low skill). Pero, la pendiente de la curva verde, que corresponde a los trabajadores no cualificados (Low skill) es mayor.

Este último resultado puede ser ilustrado mediante la siguiente figura:

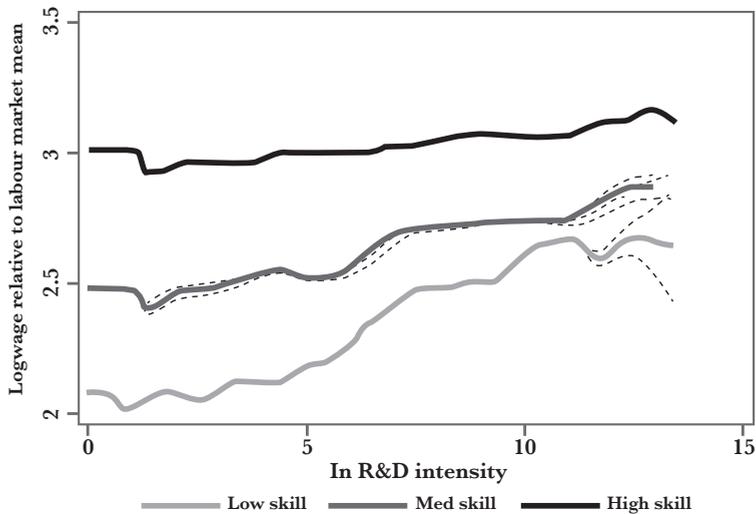


Figura 2. Log hourly wage and R+D intensity Fuente: Aghion, Bergeaud, Blundel y Griffith [ABBG] (2017)

El gráfico muestra la relación de la media del logaritmo del ingreso total por hora de los trabajadores con el cuantil de la intensidad de I+D de la empresa. Efectivamente, se aprecia que los salarios aumentan para todos los trabajadores, es decir, al comparar en cada momento del tiempo lo que ganan, se aprecia que los trabajadores de las categorías de competencia y calificación alta (curva negra), media (curva azul) y baja (curva verde) de una empresa innovadora con respecto a una empresa menos innovadora, ganan más. Además, si comparamos las tres

curvas, se aprecia que los trabajadores con calificaciones altas tienden a ganar más, es decir, tienen los salarios más altos. Esos resultados son conformes con la hipótesis BBG (1994) que esperaban ABBG (2017), y, además, va en el sentido de aquellos que subrayan la hipótesis de desigualdad salarial entre firmas. Sin embargo, lo que genera extrañeza y perplejidades en esa gráfica, es la curva verde (baja) - que representa el salario promedio de los trabajadores con competencia baja o de profesiones de calificaciones bajas- que tiene una pendiente superior a las de las curvas negra (arriba) y azul (mediana).

*Stricto sensu*, este resultado -como bien lo recalcan los autores- indica que los trabajadores con calificaciones bajas ganan mucho más si laboran en una empresa cuya intensidad de I+D es mayor y que dicho resultado, resultó ser incongruente con su a priori (proposición operatoria, hipótesis) que apostaba a que la curva negra (de arriba) iba a hacer la de mayor pendiente.

Para encontrar una explicación lógica y un porque científico riguroso a ese resultado y a partir de allí, reconciliarlo con el hecho intuitivo y empírico -demostrado desde BBG (1994) y ya comprobado aquí- de que, en general, la revolución tecnológica beneficia más a los *Skill* en comparación a los *Unskill* , procedieron en indagar en las teorías económicas y las firmas, conceptos, hipótesis, proposiciones hipotéticas y/o operatorias, para así elaborar (construir) un modelo teórico, cuya(s) hipótesis, por su parte serán sometidas a comprobaciones empíricas.

En efecto, dicha búsqueda les llevo a los conceptos, de complementariedad entre factores, de *outsourcing* y de formación y permanencia que suelen darse en las empresas innovadoras.

Aquí cabe resaltar que la pertinencia y relevancia de esta manera de proceder por parte de los autores para la elaboración de su modelo teórico y su validación teórica y/o empírica -aun cuando parezca muy tediosa y redundante- es de suma importancia si se requiere comprender y derivar políticas pertinentes que consideran detalles y elementos atípicos -que muchas veces son esquivados o ignorados por los modelos más globales, que sirven de caución científica a las políticas macroeconómicas- para encarar la cuestión de la desigualdad.

De manera escueta, su modelo considera que los pocos trabajadores poco calificados que mantiene una firma innovadora, son aquellos que son de confianza, muy comprometidos, que tienen un alto aprendizaje organizacional y alta experiencia. Son trabajadores muy eficaces en las actividades o dimensiones que

no están relacionados con un *cursus* universitario, son excelentes en los aspectos menos rutinarios y formales, tienen mucha capacidad: de lectura, para hablar, para planificar, de entendimiento, grosso modo de razonamiento. Todas esas características son las razones por las cuales 1ero) considera que pueden servir de soporte y complementar a los trabajadores muy calificados y 2) invertir en permanencia en la formación de ellos, mediante cursos, capacitaciones, etc. para que tengan más competencias específicas a la firma innovadora. En este punto cabe recalcar que, en general, para las firmas innovadoras los trabajadores altamente calificados tienen competencias muy generales.

Por todo lo anterior, la empresa innovadora va proporcionar un salario alto y de eficiencia a dichos trabajadores no calificados desde un punto de vista de *cursus* universitario.

Otro aspecto importante y relevante incluido en el modelo tiene que ver con el proceso de *outsourcing* (externalidad) que suelen implementar las firmas innovadoras que básicamente consiste en deslocalizar y delegar las tareas de bajo valor.

Armados de esas consideraciones, el modelo genera varias intuiciones y predicciones teóricas, de las cuales recalcaremos las siguientes:

Obviamente, la primera, obtenida como enigma o hipótesis alternativa, al mediar entre  $H_0$  y  $H_1$ :

- PI: los trabajadores poco calificados que permanecen en una firma muy innovadora, obtienen más beneficios en comparación a los trabajadores altamente calificados.

De la cual se deriva otras dos predicciones:

- PI.1: la PI es más fuerte cuanto menor es la calidad de los reemplazos potenciales para un trabajador poco calificado.
- PI.2: la PI es más fuerte en los sectores más competitivos si la calidad de los reemplazos potenciales para un trabajador poco calificado es suficientemente baja.
- PII: los trabajadores poco calificados, elegidos en las empresas innovadoras, permanecen por más tiempo- debido que se invierte, valga la redundancia, más tiempo y formación en ellos-.
- PIII: una empresa altamente innovadora preferirá externalizar, es decir, subcontratar las tareas que implican menos complementariedad entre los trabajadores poco calificados y habilidosos y los trabajadores altamente calificados.

Al someter, el modelo a las pruebas empíricas, los resultados sintonizan con las hipótesis planteadas, a saber, que:

- En las empresas más intensivas en I+D, los trabajadores habilidosos con poca cualificación, efectivamente están asignados a tareas que implican una mayor complementariedad con otras tareas.
- En comparación a las firmas menos intensivas en I+D, en las firmas muy intensiva en I+D, los trabajadores habilidosos con poca calificación, tienen una mayor necesidad de formación y capacitación para poder terminar de desarrollar competencias y habilidades específicas a la empresa.
- Los trabajadores habilidosos poco calificados permanecen por mucho más tiempo en las empresas muy innovadoras.

En efecto, esos resultados confortan la predicción principal (PI) de que, en las empresas más innovadoras, por su dependencia de las tareas de los trabajadores poco calificados habilidosos, en promedio, les proporcionan un ingreso de eficiencia.

A manera de conclusión, la maquetación (compaginación) del resultado de BBG (1994) con PI, puede ser entendida de la siguiente manera: en total, en promedio, los trabajadores pocos calificados van a ganar menos, por el hecho de que es una fracción mínima que es contratada en las firmas innovadoras, mientras que la mayoría de ellos son despedidos para ir a trabajar en otras empresas menos y no innovadoras por un salario normal, sin embargo, esta fracción mantenida va a ganar un salario de eficiencia.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A la luz de esta presentación sucinta sobre algunos de los estudios más destacados y relevantes de la ciencia económica, acerca de las grandes hipótesis sobre la evolución del *skill premium*, a manera de consideraciones generales, podemos objetar que parece existir un consenso en torno a que:

- i. La desindustrialización y la liberación comercial no pueden ser consideradas como las causas principales y fundamentales del aumento del *skill premium*, sino más bien se les debe de considerar como factores amplificadores y agravantes;
- ii. El progreso técnico sesgado hacia las competencias parece ser, la hipótesis, el factor clave, fundamental o el marco ideal que se debe escanear, escudriñar para encontrar inteligibilidades que sirven de guía para explicar la dinámica del *skill premium* que se ha venido observando desde los años 70, en los países del mundo -sobre todo en los países avanzados-, y a partir de allí elaborar

políticas económicas inteligentes y útiles para prevenir, remediar o por lo menos reducir las asimetrías salariales y los aspectos regresivos colosales que generan dicha desigualdad.

Finalmente, y, retomando a Aghion, creemos importante recalcar que, en la actualidad, es sobre la hipótesis del progreso técnico sesgado hacia las competencias que se concentran la mayoría de las investigaciones y debates relacionados con la evolución de la desigualdad de ingresos.

Para terminar cabe recalcar que ante la automatización general -particularmente la Inteligencia artificial y la robotización- que hoy en día están envueltas en las sociedades y las economías, y los cambios estructurales de todo tipo que implicarían. En las ciencias económicas, se han venido desarrollando muchas investigaciones, no abordadas aquí - algunas de las cuales aparecerán próximamente en el libro de la *National Bureau of Economic Research (NBER)*, titulado, *Economics of Artificial Intelligence-* y modelos tanto empíricos -tales como, el de Acemoglu y Restrepo (2017a), en una perspectiva de corto plazo y el de Acemoglu y Restrepo (2017b), en una perspectiva de largo plazo -como teóricos- tales como los de Aghion, Jones y Jones (2017), Korinek y Stiglitz (2017), en una perspectiva de equilibrio general de largo plazo-], que tratan -mediante el enfoque hipotético-deductivo y el enfoque prospectivo- de analizar la complejidad de esa asimetría y de analizar con diferentes escenarios el impacto posible y probable de la robotización, de la inteligencia artificial débil y/o fuerte, *grosso modo*, de la automatización sobre el empleo y la desigualdad salarial y a partir de allí elaborar políticas económicas y de crecimiento inteligentes preventivas que podrían contribuir para reducirla.

### **Lista de referencias**

- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2017b). *The race between machine and man: Implications of technology for growth, factor shares and employment* (No. w22252). National Bureau of Economic Research.
- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (marzo 2017a). *Robots and Jobs: Evidence from US labor markets*.
- Acemoglu, D.; LINN, Ja. Market size in innovation: theory and evidence from the pharmaceutical industry. *The Quarterly Journal of Economics*, 2004, vol. 119, no 3, p. 1049-1090.
- Acemoglu, D., 2002. Technical change, inequality, and the labor market. *Journal of economic literature*, 40(1), pp.7-72.

- Acemoglu, D., Aghion, P. and Violante, G.L., 2001, December. Deunionization, technical change and inequality. In *Carnegie-Rochester conference series on public policy* (Vol. 55, No. 1, pp. 229-264). North-Holland.
- Acemoglu, D. (1999). Changes in unemployment and wage inequality: an alternative theory and some evidence. *American economic review*, 89(5), 1259-1278.
- Acemoglu, D., 1998. Why do new technologies complement skills? Directed technical change and wage inequality. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(4), pp.1055-1089.
- Aghion, P., Jones, BF y Jones, CI (2017). *Inteligencia Artificial y Crecimiento Económico* (No. w23928). Oficina Nacional de Investigación Económica.
- Aghion, P., Bergeaud, A., Blundell, R., et Griffith, R. Innovation, Firms and Wage Inequality» (*Working Paper*), Mars 2017.
- Aghion, P., Akcigit, U., Bergeaud, A., Blundell, R. and Hémous D., 2016. *Innovation and top income inequality*. (Working Paper), Avril 2016.
- Aghion, P. Some 'Schumpeterian' Thoughts on Growth and Development. *Conference on The State of Economics, The State of the World, at the World Bank, Washington DC May*. 2016.
- Aghion, P., Akcigit, U., Bergeaud, A., Blundell, R. and Hémous D., 2015, *Innovation and top income inequality* (No. w21247). National Bureau of Economic Research.
- Aghion, P., et al. (2015). Innovation, inégalités de revenus, et mobilité sociale edit.
- Aghion, P., Howitt, P. and Violante, G., 2003. Wage inequality and technological change: a Nelson-Phelps approach. *Knowledge, Information and Expectations in Modern Macroeconomics*, pp.443-461.
- Aghion, P., 2002. Schumpeterian growth theory and the dynamics of income inequality. *Econometrica*, 70(3), pp.855-882.
- Aghion, P., Howitt, P. and Violante, G.L., 2002. General purpose technology and wage inequality. *Journal of Economic Growth*, 7(4), pp.315-345.
- Aghion, P. and Howitt, P., 2002. Wage inequality and the new economy. *Oxford Review of Economic Policy*, 18(3), pp.306-323.
- Aghion, Philippe. "Schumpeterian growth theory and the dynamics of income inequality." *Econometrica* 70.3 (2002): 855-882.
- Aghion, P. and Commander, S., 1999. On the dynamics of inequality in the transition. *Economics of transition*, 7(2), pp.275-298.
- Aghion, P., Caroli, E. and Garcia-Penalosa, C., 1999. Inequality and economic growth: the perspective of the new growth theories. *Journal of Economic literature*, 37(4), pp.1615-1660.

- Aghion, P. and Williamson, J.G., 1998. *Growth, inequality, and globalization: theory, history, and policy*. Cambridge University Press.
- Agrawal, A. K., Gans, J., & Goldfarb, A. (2017). Introduction to "Economics of Artificial Intelligence". In *Economics of Artificial Intelligence*. University of Chicago Press.
- Alvaredo, F., Atkinson, A.B., Piketty, T. and Saez, E., 2013. The top 1 percent in international and historical perspective. *The Journal of Economic Perspectives*, 27(3), pp.3-20.
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2002). Upstairs, downstairs: computers and skills on two floors of a large bank. *ILR Review*, 55(3), 432-447.
- Barth, E., Bryson, A., Davis, J. C., & Freeman, R. (2014). *It's where you work: Increases in earnings dispersion across establishments and individuals in the US* (No. w20447). National Bureau of Economic Research. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-economique-2012-3-page-453.htm>
- Beck, S., and Thierry, K. (2011). Mobilités, Croissance et Inégalités. *Revue économique* 2012/3 (Vol. 63).
- Bell, B. D., & Pitt, M. K. (1998). Trade union decline and the distribution of wages in the UK: evidence from kernel density estimation. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 60(4), 509-528.
- Berman, E., Bound, J. and Griliches, Z., (1994). Changes in the demand for skilled labor within US manufacturing: evidence from the annual survey of manufactures. *The Quarterly Journal of Economics*, 109(2), pp.367-397.
- Card, D., Kramarz, F., & Lemieux, T. (1996). *Changes in the relative structure of wages and employment: A comparison of the United States, Canada, and France* (No. w5487). National Bureau of Economic Research.
- Chennells, L., & Van Reenen, J. (1995). *Wages and technology in British plants: do workers get a fair share of the plunder?*. Univ. College London, Department of Economics.
- DiNardo, J. E., & Pischke, J. S. (1997). The returns to computer use revisited: Have pencils changed the wage structure too?. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(1), 291-303.
- Doms, M., Dunne, T. and Troske, K.R., 1997. Workers, wages, and technology. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(1), pp.253-290.
- Entorf, H., Gollac, M. and Kramarz, F., 1999. New technologies, wages, and worker selection. *Journal of Labor Economics*, 17(3), pp.464-491.
- Entorf, H. and Kramarz, F., 1997. Does unmeasured ability explain the higher wages of new technology workers? *European Economic Review*, 41(8), pp.1489-1509.

- Entorf, H., & Kramarz, F. (1994). The impact of new technologies on wages: lessons from matching panels on employees and on their firms.
- Freeman, R.B. and Katz, L.F., 1994. Rising wage inequality: The United States. *Working Under Different Rules*. New York: Russell Sage, pp.29-63.
- Gollac, M., & Kramarz, F. (1997). L'ordinateur: un outil de sélection? Utilisation de l'informatique, salaire et risque de chômage. *Revue économique*, 1115-1143.
- Jaramillo, Fernando, and Fabien Moizeau. "Inégalités, mobilité sociale et croissance." *Annales d'Economie et de Statistique* (2002): 85-116.
- Jones, C.I. and Kim, J., 2014. *A Schumpeterian model of top income inequality* (No. w20637). National Bureau of Economic Research.
- Juhn, C., Murphy, K.M. and Pierce, B., 1993. Wage inequality and the rise in returns to skill. *Journal of political Economy*, 101(3), pp.410-442.
- Korinek, A., y Stiglitz, JE (2017). *La inteligencia artificial y sus implicaciones para la distribución del ingreso y el desempleo* (n. ° w24174). Oficina Nacional de Investigación Económica.
- Krueger, A.B., 1993. How computers have changed the wage structure: evidence from microdata, 1984– 1989. *The Quarterly Journal of Economics*, 108(1), pp.33-60.
- Murphy, K.M. and Welch, F., 1993. Inequality and relative wages. *The American Economic Review*, 83(2), pp.104-109.
- Saint-Paul, G., 2008. *Innovation and inequality: how does technical progress affect workers?*. Princeton University Press.
- Song, J., Price, D.J., Guvenen, F., Bloom, N., & Von Wachter, T. (2015). *Firming up inequality* (No. w21199). National Bureau of Economic Research.
- Valdivia López, M. and Pedrero Nieto, M., 2011. Segmentación laboral, educación y desigualdad salarial en México. *Revista mexicana de sociología*, 73(1), pp.139-175.



## REFLEXIONES FINALES

La lectura de los nueve capítulos, integrados en cuatro partes de este libro, permiten al lector abordar desde varios ángulos, las diversas manifestaciones que tiene la desigualdad social, económica y educativa en España, México y América Latina, sobre todo entre grupos de estudiantes marginados que estudian en instituciones educativas del sector público desde la niñez, media superior y superior, integrados por capas sociales desfavorecidas contra los grupos más beneficiados, que tienen la oportunidad de estudiar en instituciones de carácter privado. Los capítulos estudian casos de varios países de habla hispana, que tratan la inquietud que hay por conocer la relación que priva entre los logros estudiantiles y los procesos, así como las relaciones que se tienden entre cada nivel educativo y el trabajo; incluso mencionando las diferencias entre los géneros. Una herramienta útil para los interesados en conocer la desigualdad educativa, la proporciona la OCDE todos los años en una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros (Lera, 2016).

Mientras desde la política educativa no se propongan métodos eficaces para que el sistema educativo y sus instituciones ofrezcan a todos una educación relevante, pertinente y de calidad, y mientras se brinden menos oportunidades a quienes provienen de un medio social desventajoso, las políticas compensatorias resultarán insuficientes para propiciar cambios en las formas de vida de las personas. Afirma Néstor López que “en la medida en que la ideología meritocrática continúe enfatizando la competencia escolar con base en una norma de excelencia presentada como la de ‘los mejores’, el sistema educativo seguirá propiciando que las desigualdades sociales persistan” (López, 2005, págs. 68-71).

A inicios del siglo XXI, todos los países del mundo en general, y los de habla hispana en particular; han sufrido cambios en las concepciones y estrategias de sus modelos educativos. Las propuestas de reformas en la educación, impulsadas a partir de los años 60, se han caracterizado por pretender abarcar todos los aspectos con posibilidad de ser transformados, y estos proyectos, con frecuencia son influidos por factores externos a la idiosincrasia de los países.

Los pocos resultados de estos cambios y las dudas generadas acerca de las posibilidades de mejorar la administración de los modelos educacionales en España, México y América Latina, contrastan con los consensos, que dan suma

importancia a la cultura, educación y al conocimiento como entes fundamentales del desarrollo sostenido y de la competitividad.

El discurso narrativo de moda desde los años 90, sobre la globalización y el dominio de la lógica del mercado, influyeron en la vigencia de *la retórica del capital humano*. En este marco, se centran las teorías que asignan a la escuela “el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida ‘civilizado’, por lo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuesen economías locales e internacionalmente sostenibles”. Cita Rivero (2000) que “hay dos elementos que llaman poderosamente la atención de esta nueva retórica: la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas”.

Este cambio de perspectiva se asocia a nuevos enfoques acerca del crecimiento económico. La convicción de que la educación progresó más despacio en América Latina que en el resto del mundo y que era necesario aproximarse a Asia -donde la fuerza laboral tiene un promedio de nueve años de educación contra apenas cinco en América Latina-, ha sido uno de los estímulos principales de este cambio educativo (Rivero, 2000, pág. 118).

Concretar el derecho imposterizable a una educación de calidad a lo largo de toda la vida supone ahora un doble imperativo: disminuir o superar las crecientes condiciones de pobreza para mayorías nacionales y tomar en cuenta las exigencias propias de los procesos de globalización y de modernización en nuestras sociedades. En las proyecciones hechas ante el nuevo milenio se señala que quienes no tengan acceso a la lectoescritura y a un segundo idioma, al conocimiento científico y matemático y al dominio informático, no poseerán las claves de la modernidad ni podrán ser considerados “alfabetizados” en el siglo XXI y, además, estarán decididamente condenados a ser “inempleables”; sugiere asociar las actuales estrategias de transformación educativa al enfrentamiento de las que consideramos principales expresiones educativas de la pobreza: las oportunidades de estudio y exclusión educativa en cuanto a acceso, permanencia y eficiencia; el analfabetismo; las desigualdades en los propios sistemas educativos y la situación docente (Rivero, 2000, págs. 122-124).

Como parte de las reflexiones finales que podemos abordar es manifiesto que vivimos una gran paradoja que cuestiona la viabilidad de la sociedad actual. Nunca antes se han dado cotas tan altas de progreso en el sistema económico, productivo, técnico y gnoseológico, unido a un modelo social y político supuestamente basado en la igualdad, la justicia y la solidaridad; mientras tanto, y en nombre de este

mismo progreso, la brecha socio-económica se agranda y se agiganta, no solo ya a nivel local, sino global. Los mismos avances democráticos y económicos, que legitiman un modo de vida fruto de este progreso, condenan a la mayor parte de la población a una vida de privaciones, pobreza y exclusión.

Las cifras de los informes de organizaciones internacionales son elocuentes, poniendo en evidencia como los últimos años de la mal llamada crisis económica ha supuesto una pérdida de derechos y de ayudas a la pobreza y de lucha contra la desigualdad (UNICEF, 2014). Tal como relatan estos informes, uno de los efectos de las políticas emanadas de este escenario es que los pobres se han hecho más pobres y los ricos mucho más ricos. La brecha social se ha abierto aún más, tanto entre países ricos y pobres como en el interior de los propios países, también de los más avanzados. Este informe sitúa las tasas de pobreza infantil en España, por ejemplo, en el 26.2%, con un incremento de más de 200 mil niños en los últimos dos años.

Otro estudio del mismo año de Oxfam Intermón (2014), apunta directamente a las élites políticas y económicas como responsables de esta situación al estar más interesadas en el progreso económico e industrial (y en su propio beneficio) que en el bienestar de los ciudadanos. Sin duda, a lo largo de los capítulos de este libro, se hace visible la responsabilidad de las prácticas políticas y económicas en la generación de la desigualdad. La cuestión es que esta desigualdad no es, en modo alguno, ni inevitable ni necesaria (Ovejero, 2014), tal como el discurso oficial y hegemónico lleva repitiendo a lo largo de este periodo. Pensamos que es más adecuado atribuir esta situación al éxito de un modelo social y productivo que distribuye la riqueza y los recursos sociales y culturales de forma desigual. Springer (2016) define esta situación de “violencia del neoliberalismo”, que fuerza a los sujetos a hacerse responsables y “culpables” de su situación de exclusión, privación o marginalidad, llevando a cabo un proceso de subjetivación de la diferencia, con el intento de legitimarla o, al menos, justificarla.

Sin duda, este proceso de interiorización, apropiación y auto-responsabilización de la desigualdad por parte de los sujetos más desfavorecidos, supone el factor más poderoso y complicado de desmontar. El campo educativo es aún más sensible a esta dinámica en tanto que se encarga de manejar los procesos de socialización y de subjetivación; por tanto de construcción de modelos sociales, personales, culturales y políticos. No sin razón el sistema educativo es considerado desde el origen de la modernidad una de las armas más poderosas al servicio del Estado para consolidar su modelo particular. De acuerdo con esto, el hecho de que en el ámbito educativo tengan lugar procesos de este tipo, potencia de forma

exponencial las dinámicas de desigualdad, marginalidad y exclusión. De hecho, es la mejor herramienta para su legitimación por vías diversas.

Esto tiene lugar por vías particulares de la vida escolar. Una de las principales tiene que ver con el modo como construye un aparato ideológico que justifica este escenario de exclusión. Lo cual no significa que necesariamente tenga que defenderlo desde el mensaje explícito en el currículum escolar (qué también se puede dar el caso). Más bien tiene que ver con los formatos en que se configura, en los procedimientos con los que actúa, las peculiares relaciones con grupos familiares y sociales, la relación con el conocimiento que se establece, el tipo de conocimiento que se pone en juego, los referentes culturales de los que parte y los modelos sociales que defiende. En definitiva, nos referimos a prácticas concretas que se desarrollan cotidianamente que expulsan aquellos colectivos que quedan fuera del universo así configurados.

Esto confiere a la desigualdad carta de naturaleza en los sistemas educativos, estando presente en buena parte de sus prácticas, bajo una supuesta ideología de la igualdad, en tanto que se establece un currículum común (que no siempre), un mismo modelo organizativo político (que desconoce las condiciones de vida particulares), un supuesto principio de igualdad de oportunidades (que olvida que las diferencias están en los orígenes y no en las metas), un dudoso “rol compensatorio de la escuela” (que aísla la escuela de su entorno). En definitiva, nos enfrentamos con una ideología escolar que al negar la mayor, difumina los posibles efectos relacionados con la promoción social, la resiliencia, el éxito académico de los más desfavorecidos, entre otros asuntos.

La escuela forma parte del conflicto social y su propio origen se engarza con los postulados de la burguesía, herederos de la ilustración, el racionalismo positivista y el liberalismo económico (Díaz y Rivas, 2007), potenciando, por tanto, las jerarquías culturales así establecidas, que desconocen y obvian su condición económica y de clase. Esto conduce a una falta de identificación con la escuela, en tanto que no representa nada relacionado con sus propias vidas, sus necesidades, sus inquietudes, y sus aspiraciones. De este modo se hace incapaz de ofrecer alternativas viables para el futuro y para los procesos de emancipación y construcción de modelos de vida alternativos.

Dando la vuelta a la moneda, también es cierto que estas mismas características en relación a los procesos de subjetivación, le otorgan el potencial necesario para combatir de forma eficaz los factores ideológicos y culturales presentes en la desigualdad, en la medida en que sea capaz de generar prácticas

alternativas desde posiciones alternativas. De hecho, el mandato que la modernidad da a la educación y a los sistemas que surgen de la misma, apunta a esta paradoja: por un lado, ofrece la promesa de progreso y de emancipación a través del conocimiento (de corte racionalista positivista, sin duda), al mismo tiempo que construye un modelo social y económico de corte liberal, que genera las condiciones de la desigualdad. En este escenario, es la acción de los agentes educativos y sus compromisos educativos, sociales y políticos, los que inclinan la balanza en uno u otro sentido. En este sentido, compartimos con Soler (2015) y Carr (2011), con sus propuestas para introducir la democracia en los procesos educativos, entendiendo la educación como un conjunto de acciones y programas que se proponen el desarrollo libre, liberador, autodirigido, creativo, de las potencialidades de los ciudadanos.

Las distintas aportaciones de este volumen abundan en propuestas de este tipo, moviéndose en esta bipolaridad de la educación, intentando desentrañar las raíces educativas de la desigualdad, al tiempo que proponen acciones transformadoras y de cambio. Junto a otras dimensiones de la vida social, económica y política, destaca el papel que juega la educación en este cambio. Retomando una de las más conocidas frases de Freire, “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Esto nos hace responsables de los sujetos con los que trabajamos, poniendo en evidencia nuestros compromisos.

En definitiva, la educación forma parte de los procesos sociales, culturales y políticos y, por tanto, es corresponsable de la orientación que adopta en un momento dado. Esto nos lleva a una conclusión clara de esta discusión: la lucha contra la desigualdad requiere la cooperación y la aportación colectiva, desde instancias e instituciones diversas. Si bien la educación ocupa un lugar relevante en esta construcción de la subjetividad que oriente la transformación social y política, es necesario el compromiso del resto de instituciones que conforman la sociedad, desde una perspectiva compleja, cooperativa, dialogante y abierta. Es necesario romper la inercia hacia el cierre de las instituciones en la sociedad.

Son importantes las iniciativas que surgen desde las acciones de los propios interesados, construyendo realidades alternativas que transforman los entornos más cercanos (Cortés, Rivas y Leite, 2016). En el campo de las acciones con los sectores desfavorecidos de la sociedad hay una fuerte tentación paternalista; esto es, diseñar programas, intervenciones, políticas, que desembarcan en estos colectivos, con soluciones y propuestas pensadas desde el “otro lado” de la línea que los excluye. Esto no viene si no a demostrar la jerarquía social reinante y

la segregación siempre presente. Este tipo de políticas no dejan de generar sino dependencia y poca capacidad de emancipación de los sujetos. Más bien es una forma de perpetuar la desigualdad y de legitimar su presencia. El modelo ideológico asistencialista de las políticas oficiales, en el terreno social y educativo, anula las oportunidades. Lo cual genera un bucle de realimentación de la propia condición de marginalidad. Se plantea también un agravante en este estado de cosas, en tanto que cuando los sujetos no responden de la forma esperada, retomamos el estigma, la culpa y la justificación de su condición pobre.

De acuerdo con esto planteamos la necesidad de generar prácticas y metodologías que incluyan a los sujetos desde una perspectiva colaborativa y cooperativa. En el campo de la investigación, en el que nos movemos en este libro, entendemos que se hace necesario un cambio de perspectiva hacia metodologías más inclusivas, horizontales, que contemplen la producción compartida del conocimiento (Rivas, 2017; Corona Berkin y Kaltmeier, 2012). Abogamos por una investigación que respete el conocimiento de los participantes, como “su” forma de comprender su realidad y de actuar en ella. La perspectiva del conocimiento experto choca, generalmete, con las formas de pensar, comprender y hacer de los otros, por lo que no es posible avanzar, sin cambiar esta perspectiva. La investigación a menudo, ha jugado este rol paternalista haciéndose cómplice de estos procesos, que pueden llegar a convertirse en formas de control, de dominación o, incluso, de nuevas formas de exclusión.

Ojalá que la lectura de estos trabajos sirva para reflexionar acerca de este escenario y permita un cambio de mirada necesario. La medida del éxito de un sistema social, desde nuestro punto de vista, no está en el éxito de los más poderosos, los más ricos, o de los índices macroeconómicos. La medida del éxito se sitúa en el nivel más bajo que los sujetos pueden ocupar dentro de la escala social y económica. Solo mirando desde abajo, podremos construir un mundo más justo, más libre y más solidario.

*Los coordinadores*

## Lista de referencias

- Carr, Paul R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York: Peter Lang.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Cortés, P.; Rivas, J.I. y Leite, A. E. (2016). Education and social change in Spain: from crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), págs. 204-221
- Díaz, I. y Rivas, J.I. (2007). *Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa*. Madrid: CSIC.
- Lera, J. (26 de septiembre de 2016). *La Desigualdad Educativa entre México y España*. Obtenido de El Gráfico de Ciudad Victoria: <https://elgraficotam.com.mx/2016/09/26/desigualdad-educativa-entre-mexico-y-espana/>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del Nuevo capitalismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Oxfam Intermon (2014). Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica, 178. *Informe de Oxfam-Intermón*
- Rivas, J. (2017). Descolonizar la investigación educativa. *Novedades educativas* (29), 72-77.
- Rivero, J. (Mayo Agosto 2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. (O. D. Iberoamericanos, Ed. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (Número 23), 103-133.
- Soler Roca, M. (2015), *Educació, resistència i esperança*. Barcelona: Rosa Sensat
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism, In Springer, S., Birch, K. y MacLeavy, J. (eds.). *Handbook of Neoliberalism*, New York & London: Routledge.
- UNICEF, (2014). *La infancia en España 2012-2013. El Impacto de la crisis en los niños*. [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia\\_2012\\_2013\\_final.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf)

*Desigualdad social y educativa en México, España y América Latina: distintos casos de un mismo problema* de Jorge A. Lera Mejía, Roberto F. Ochoa García y J. Ignacio Rivas Flores publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en diciembre de 2018 en los talleres de Ingramex S.A. de C.V. El tiraje consta de 300 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones de la UAT.